

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Studijní program: psychologie

Studijní obor: obecná psychologie

Iva Š t ě t o v s k á

**Vybrané psychologické souvislosti změn v profesi  
učitele a jeho přípravě**

**Selected Psychological Connections of Changes in  
Teachers' Profession and their Professional  
Preparation**

Disertační práce

Vedoucí práce – PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

2008

## Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 24. VII. 08

  
Iva Štětovská

## Poděkování

Za cenné rady a inspiraci, za laskavost, tvořivou invenci a pochopení děkuji především PhDr. Iloně Gillernové, CSc. Za čas věnovaný inspirativním diskusím o problému a umožnění soustředěného pozastavení a usebrání se nad touto prací jsem vděčna i ostatním kolegům a spolupracovníkům.

Ráda bych rovněž vyjádřila vděk absolventům pregraduálních kurzů pro učitele i frekventantům kurzů celoživotního vzdělávání, s nimiž jsem měla možnost sdílet část společné cesty a mnohé se od nich naučit.

V neposlední řadě děkuji svým blízkým, kteří se snažili přestát se mnou čas nejistot a pochybností a dodávat mi potřebnou míru opory a pochopení.

Závěrem bych chtěla ocenit i hodiny strávené v diskusi s odbornými texty i některými jejich autory, kteří přispívají svou prací k tomu, aby se škola stala místem vpravdě rozvíjejícím životní kvality všech, kdo se v ní setkávají.

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Paradigma společenských změn v kontextu základní školy.....</b>	<b>11</b>
1.1 Dopad do sféry institucí a vzdělávání .....	13
1.2 Odpovědnost školy a její proměny .....	17
1.3 Shrnutí.....	34
<b>2 Profesní činnosti a profesní kompetence učitele .....</b>	<b>36</b>
2.1 Učitel jako vykonavatel změn v působení školy .....	36
2.2 Profese učitele.....	37
2.3 Proměny profese v čase .....	39
2.4 Profesní kompetence učitele.....	45
2.5 Role učitele .....	51
2.6 Předpoklady k výkonu profese učitele .....	55
2.7 Kompetence učitele a jejich proměny a specifika .....	64
2.7.1 Požadavky a nároky profesní kompetence učitele .....	64
2.8 Proměny nároků na profesi učitele .....	74
<b>3 Sociální vztahy ve škole a sociální opora učitele .....</b>	<b>77</b>
3.1 Sociální vztahy a komunikace ve škole.....	78
3.1.1 Komunikace a interakce .....	78
3.1.2 Vztahy a vztahovost ve škole .....	81
3.2 Specifičnost role učitele a sociální opora ve škole .....	90
3.2.1 Samoty v profesi učitele.....	90
3.2.2 Sociální opora – vymezení pojmu.....	94
3.2.3 Typy sociální opory.....	98
3.2.4 Sociální opora učitelů.....	101
3.2.5 Intervence v oblasti sociální opory pedagogů.....	107
3.3 Videotrénink interakcí jako příklad dobrého zacházení se vztahovostí, komunikací a bezpečnou zpětnou vazbou .....	112
3.3.1 Videotrénink interakcí ve škole.....	116
3.4 Bálintovská skupina jako příklad bezpečné supervize, komunikace a zpětné vazby .....	118

3.4.1	Fáze skupiny.....	119
3.4.2	Přínosy bálintovské skupiny.....	120
3.4.3	Bálintovská témata ve skupině učitelů.....	123
<b>4</b>	<b>Zátěž v profesi učitele .....</b>	<b>125</b>
4.1	Zátěž a profese.....	125
4.2	Vymezení pojmu stres a stresory.....	127
4.3	Dopady pracovního stresu v profesi .....	129
4.4	Struktura a zdroje zátěže v profesi učitele.....	138
4.5	Výzkumy zátěže učitelů.....	148
4.6	Zátěž jako výzva pro prevenci.....	154
<b>5</b>	<b>Projekt dlouhodobého výcviku profesních dovedností učitele .....</b>	<b>156</b>
5.1	Vymezení pojmu výcvik pro učitele.....	156
5.2	Cíle výcviku.....	160
5.2.1	Východiska výcviku.....	161
5.3	Tématické okruhy výcviku .....	163
5.4	Časové rozložení výcviku.....	167
5.5	Vedoucí a lektori .....	171
5.6	Frekventanti .....	172
5.7	Způsob vedení a organizace .....	174
5.8	Další aspekty realizace výcviku .....	175
5.9	Očekávané efekty výcviku.....	177
5.9.1	Efektivita výcvikového programu a její zjišťování:.....	178
<b>6</b>	<b>Závěry .....</b>	<b>181</b>
	<b>SHRNUTÍ .....</b>	<b>184</b>
	<b>SUMMARY .....</b>	<b>185</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>186</b>

*Motto:*

*Současné společenské změny, globalizace nebo vývoj informačních technologií, to všechno vyvíjí velký tlak i na pedagogy. Musí se zabývat novými věcmi, protože jsou pro své žáky zprostředkovateli společenských proměn.*

*(Muriel Dunbar, Evropská vzdělávací nadace)*

## ÚVOD

Realita, v níž žijeme své každodenní osudy, se proměňuje stále významněji a dynamičtěji. V průběhu posledních let dochází v postindustriální společnosti k řadě změn. Mění se společenské priority a posouvají systémy hodnot. Roste tlak na výkon. Neuvěřitelným způsobem narůstá množství informací, tyto však v zápětí zastarávají. Informace získávané přímou zkušeností jsou postupně relativizovány a devalvovány mediálně formovanou realitou. Elektronická komunikace zrychluje, rozšiřuje a usnadňuje dostupnost a přenos těchto informací. Vlastní zkušenost jakoby ztrácela cenu, tradice ustupuje často nekriticky preferované novosti. Globalizovaný svět s jinak definovanými hranicemi relativizuje kulturní specifika, aniž by ovšem navozovaná unifikace postupů a priorit uspokojovala naše očekávání.

Tyto změny nemohou zůstat bez dopadu na každodenní život většiny lidí. Psychologické souvislosti a dopady téhož jsou očividné a nepřehlédnutelné. Na jedné straně znejistění pravidel, hodnot, dlouhodobých tradic a postmoderní „rozmazávání“ hranic jevů a oborů i určitá ztráta kontinuity oborového diskurzu, roztržitého ve střepiny detailních specializací, které se navíc vymezují vůči sobě navzájem v často mechanicky pojatých dichotomiích. Na druhé straně snaha dostát nárokům současnosti a přicházející budoucnosti metamorfováním v trvale se „učící“ společnost s novými odlišně organizovanými hierarchiemi kompetencí, s jinak vymezenými kritérii úspěchu, odpovědnosti a etiky chování.

Toto společenské dění ovlivňuje život jedince a jeho vztahovou rovinu. Ubývá společného nestrukturovaného času v mezilidských kontaktech a vztazích. Chybí onen „nestrukturovaný“ společný čas v rodinném životě. Vytrácejí se zdánlivě neefektivní činnosti, které „pouze“ zakotvují jedince v daném společenství a spoluvytvářejí loajalitu se skupinou, rodinou, širší komunitou, společenstvím, společností. Z každodenního života se vytrácí přímá zkušenost s některými činnostmi a prožitky, rozmělnuje se potenciál sociálního učení. Média zprostředkovávají obraz jinak nedostupných míst, dění či jevů, zároveň však modifikují obraz světa a posouvají jej směrem k prefabrikovanému pojetí. Postupně mizí přímý zážitek některých komunikačních situací, jichž postupně ubývá, zejména ve prospěch komunikace zprostředkované elektronickými médii. Podle

výzkumů komunikace na internetu z počátku tohoto století (Šmahel, 2006) už většina respondentů, kteří reprezentují generaci do 20 let věku, dává přednost v případě závažných témat komunikaci nepřímé (rozumějme elektronicky zprostředkované) oproti přímému kontaktu „face to face“.

Nicméně poptávka po vztahové rovině zůstává a není nezajímavé povšimnout si, kam se přenáší, na jaké instituce společnost deleguje část své odpovědnosti za rozvoj a kultivaci mezilidských vztahů, kde vzniká specifický prostor a nové „pole“ pro rozvoj vztahovosti, pro realizaci socializace a všech forem sociálního učení.

Pokud opomineme okřídlený Shakespearův výrok o divadle, které je světem v malém, zasahuje většinu společnosti i jiná instituce s podobnou charakteristikou. Obrazem světa a jakýmsi „filtrem“ okolní společenské reality je instituce základní školy. Instituce, na niž společnost v současné době deleguje (právě proto, že zasahuje většinu společnosti – je do jisté míry generačním fenoménem) řadu svých odpovědností a závazků, o něž se dříve dokázala postarat společnost (např. prostřednictvím státních institucí), sousedská komunita, širší rodina i rodina sama. Z hlediska psychologicky nazíraných souvislostí tak současná společenská realita vystavuje školu jako instituci dilematu proměny a přesunu akcentů její činnosti. Zároveň je však tato instituce konfrontována s předem marným úkolem daným tradiční leč nerealistickou ideálovou normou, která pojímá školu jako instituci, jejíž těžiště práce spočívá v předávání nejlépe úplných aktuálních informací z řady oborů. V takovém hypotetickém ideálním případě by tato instituce měla navíc odhadovat alespoň v mírném předstihu poptávku po nových oblastech daných oborů či směr budoucího rozvoje informací.

Takto obtížný úkol nás však nevyhnutelně přivádí k potřebě redefinovat profesní odpovědnost školy a meze a možnosti jejího působení. Škola se totiž ocitá v nezáviděníhodné pozici instituce, na niž je delegováno neúměrně mnoho společenských závazků (resp. instituce, která garantuje a přejímá odpovědnost za jejich zajištění a realizaci), aniž by byla ve většině případů vybavena odpovídajícími pravomocemi. Tuto situaci reflektuje od 90. let řada tuzemských i zahraničních výzkumů (Školství na křižovatce: Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy, 1998; Faber, 1991; Friedman, 1992 aj.). Některé z citovaných zdrojů mluví dokonce o krizi školy.



Společenská situace v České republice je navíc specifická kumulací výše popisovaného stavu a relativně dramatických změn společenského uspořádání, probíhajících od počátku 90. let. Tyto změny a jejich relativně rychlý nástup mnohé z popisovaných trendů ještě zvýrazňují. Tradiční společenské systémy hodnot dosloužily, postupně se ustavují nové, ale rozkolísání jistot i proměna etiky každodennosti se promítají jak do života jednotlivců, tak i institucí. Hledání nových jistot je výzvou a šancí, ale často i nadměrnou zátěží. Složitá situace institucí, které ono hledání mají naplňovat ve svých profesionálních procesech, je o to komplikovanější, že tyto instituce současně redefinují samy sebe a hledají odpovídající novou vlastní podobu. Tato situace je svým způsobem velmi specifická. Dílčí srovnání mohou poskytnout snad některé země s obdobným historicko společenským vývojem (Polsko, Slovensko), ale i tam je možno nalézt řadu odlišností, které vyplývají z kulturních, hodnotových, socializačních i vzdělávacích specifik. Nicméně řadou paralel a zkušeností ze sousedních zemí se lze inspirovat, dílčí výzkumy ostatně také potvrzují zmíněné tendence.

Otázky, které si v následujícím textu budeme klást, se vztahují zejména ke světu české školy jako instituce, konkrétně pak školy základní, jako ke specifickému poli socializace jedince v naší společnosti v současné době. Základní škola je totiž stále ještě institucí, jíž prochází (až na drobné výjimky) prakticky většina populace a její působení v dané roli je tedy neopominutelné.

V úvodních stránkách se chceme blíže podívat jak na problematiku společenských změn a jejich dopad do práce školy, tak na delegování odpovědnosti společnosti na školu, jako na instituci a na široké základní pole socializace. Přitom se pokusíme postihovat psychologické souvislosti daných jevů pro ty, kdož změny realizují – pro učitele. Dotkneme se v této souvislosti i problematiky sociální opory ve škole.

V následující kapitole se pokusíme shrnout specifika profese učitele základní školy a nároky, které tato situace klade na jeho profesní možnosti. Současně budeme směřovat k souhrnnému zamyšlení nad vývojem a proměnou institucionálních závazků a odpovědností školy v posledních letech.

Navazující kapitoly se budou podrobněji věnovat řadě profesních specifik ovlivněných změnami v profesi učitele. Detailněji se zaměříme zejména na významnou

oblast v práci učitele – oblast vztahovou a komunikační. Zmíníme také práci se zpětnou vazbou a o možnostech využití supervize ve školním prostředí.

Budeme se rovněž zabývat problematikou změn v práci učitelů v oblasti profesní zátěže (resp. vyhoření učitelů) a tím, jak je tato sféra ovlivněna novými požadavky profese a jejich dopady na psychiku učitele. Předpokládáme také dílčí využití dat z výstupů výzkumů studentských prací a konferenčních příspěvků, které se přes svůj limitovaný rozsah často blíží současné konkrétní realitě více než průřezové obecně známé projekty. Oblast vztahovou, zaměřenou zejména na problém sociální opory učitele ve škole, budeme detailněji dokládat a ilustrovat na výsledcích výzkumů, provedených v základních školách.

Vyústěním celé práce pak bude návrh projektu specificky orientovaného výcviku pro učitele, který se po pozitivních zkušenostech může stát východiskem pro zařazení některých z těchto momentů postupně i do pregraduální přípravy. Struktura bude doplněna konkrétními parametry dobře fungujícího výcvikového procesu a možnostmi jeho dalšího rozšíření.

V závěru se poté pokusíme diskutovat dosavadní zjištění a s ohledem na získané výsledky výzkumů formulovat určitá výstupní doporučení, která se budou týkat doplňujících podob a forem pregraduální i postgraduální profesní přípravy učitele s ohledem na proměny jejich profesních kompetencí.

Jsme si vědomi netradičního přístupu k uspořádání práce, pokoušíme se však záměrně o pojetí převážně odborně-esejistické, které umožňuje komplexněji prodiskutovat širší souvislosti a cíl daného textu. Toto pojetí vychází z výstupů již provedených materiálových výzkumů a zároveň reflektuje poptávku z hlediska potřeb praxe, abychom takto upozornili na problém v celé jeho naléhavosti. Současně se chceme pokusit o shrnující a propojující přístup k problému, jehož prostřednictvím bude možno reflektovat situaci komplexněji než dílčím jednotlivým výzkumem. Tomu jsou ostatně podřízeny postupy a celkový způsob prezentace celé předkládané práce. Jistou přednost vidíme rovněž ve výběru prací realizovaných v současné době v podmínkách naší kultury, neboť právě ony postihují zpravidla bez předsudků realitu, která nás obklopuje a jíž jsme vystaveni.

## 1 Paradigma společenských změn v kontextu základní školy

*Motto: Institucionální působení je běžné i v oblasti výchovy, terapie či prevence, i když to vlastně odporuje podstatě věci – skutečná výchova je vždy individuální. Instituce má zprostředkující úlohu... Jedinec bývá v instituci anonymní, schovaný za svoji sociální roli, postavením nebo úřední kompetencí. Samy instituce se personifikují...*

*P. Mühlpachr*

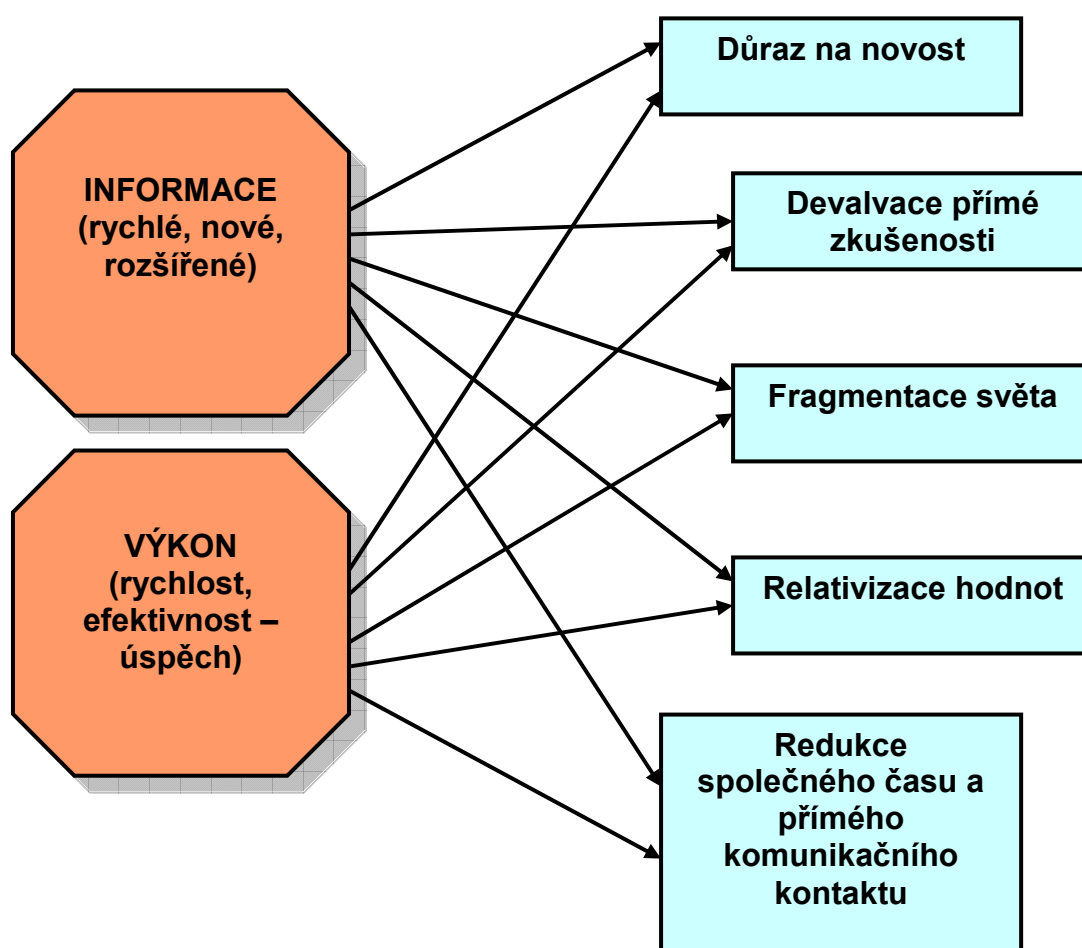
Konec 20. století přinesl do života společnosti řadu změn a dlouhodobě navozované trendy do jisté míry vyhrotil. Proměňují se informace a jejich dostupnost a aktualizace se neobyčejně zrychluje. Včerejší nový údaj může zastarat během několika hodin, spolehlivost a důvěryhodnost informací je tak stále více relativizována. Rychlé rozšiřování informací a jejich masivní dostupnost garantovaná elektronickým komunikačním časoprostorem má za následek devaluaci přímé a dlouhodobé zkušenosti (Bauman, 1995). Virtuální, mediálně tvarovaný svět tak zpochybňuje a marginalizuje osobní zkušenost a devaluje čas potřebný pro zrání poznání i jedince.

Tlak na rychlé a efektní (viditelné) výsledky ve vědě a výzkumu neposkytuje dostatek času k propojování poznatků do celistvých systémů a smysluplných celků. Pokračující specializace a zaměření na dílčí detaily poznání neposkytují dostatek příležitostí k uvědomění si propojení příčin a následků a rozbíjejí obraz světa do dílčích sdělení bez souvislostí. Rychlá obměna informací a poznatků vede také k určité relativizaci a znejistění oborových i etických hranic, k rozostření systému hodnot, a hledání nových vyhovujících hierarchií.

Virtuální realitou usnadněný pohyb po světě a prolínání odlišných kultur a vzorců chování přináší do života jednotlivců pochybnost a relativizaci jistot, jejichž důsledkem je ovšem obnovená poptávka po jistotách (leckdy dokonce po charismatických autoritách, které přinesou definitivní a jednoznačné odpovědi na všechny otázky).

Ona netrvalost a relativita poznání s sebou nutně přinášejí nárok na trvalý stav učení se. Pocit nejistoty a obav, které pramení ze stále se proměňujícího stavu poznání, vede pak často k mechanickému přejímání prefabrikovaných hodnot, které nabízejí hotová řešení, aniž by se zabývaly dlouhodobými kontexty. V představách o nových paradigmatech společenského vývoje se tak u respondentů objevují vize společnosti volného času, společnosti komputerové, společnosti médií, společnosti fundamentalistické, společnosti krizové či katastrofické. Tyto koncepce společnosti přitom pouze reprezentují různé způsoby, jak hledat odpověď na onu zneklidňující otázku, co bude dále při uvědomování si i určitých globálních protimluvů ve sféře přírodně sociální, sociálně politické a sociokulturní (volně dle Tokárové, 1999).

**Schéma č. 1: Dopad a souvislosti společenských změn**



Současně s tím, jak roste tlak na výkon (jak pracovní, tak i viditelné výstupy dalších oblastí života obecně), lze vidět, jak ubývá kdysi běžného přímého kontaktu mezi

lidmi. Kontakt, který není zatížen žádnými strukturami a dovoluje prostou přímou zkušenost se vzájemnou komunikací a interakcí. Rovněž ve sféře komunikační zkušenosti často zástupné zprostředkované informace (nepřímá komunikace nebo její elektronické alternativy) nahrazují přirozenou přímou zkušenost nezprostředkovaného učení.

Výsledkem výše uvedených změn je společnost zaplavená informacemi (s diskutabilní důvěryhodností a maximalizovanou proměnlivostí informací), společnost roztržštěná poznatkově a vztahově. Společnost charakteristická rozpadem přímých komunikačních vazeb a devalvací kontinuity. Společnost specializovaná a fragmentovaná v dílčí celky bez povědomí souvislostí. Společnost, jejíž hodnoty jsou relativizovány, aniž by byly nahrazeny novými systémy a strukturami.

### **1.1 Dopad do sféry institucí a vzdělávání**

S rostoucí složitostí života ve společnosti a rostoucími nároky na možnost dostat tomuto způsobu života, zvyšuje se rovněž náročnost přípravy profesní. Prodlužuje se období přípravy pro profesi a život vůbec. Přípravou pro profesi zde nemáme na mysli pouhé předávání poznatků, ale i rozvoj dovedností a strategii získávání zkušeností, dalších dovedností a poznatků. Roste význam této fáze ve vývoji jedince. Úměrně s tím stoupá tlak zejména na instituce sloužící v nejširším smyslu toho slova k přípravě na život.

V této souvislosti můžeme uvažovat o tom, jak společenské změny zasahují společenské instituce. Opakovaně je diskutován dopad těchto změn na rodinu a proces rozpadu modelu širší rodiny, a tím i ztráta jejích podpůrných a socializačních funkcí. Své důsledky přináší i vliv atomizace poznatků, tlak na rychlý, přehledný, kvantifikovatelný výkon oproti hloubce pochopení postižení dlouhodobé dynamiky procesů.<sup>1</sup>

Souběžně s tím spolupůsobí specifické vývojové trendy příznačné pro současnou fázi vývoje v zemích postindustriálních jako pokles porodnosti, ubývání úplných rodin, konfrontační modely sebeprosazování, zaměření na jedince (oproti společenství), a to jak

---

<sup>1</sup> Tyto tendence jsou tak výrazné, že je často zvnitřňuje i většina lidí v běžném každodenním životě. Dobrým příkladem jsou mj. rodiče školních dětí. Pokud dostanou v tuzemsku na výběr volbu mezi slovním – podrobným kvalitativním – a klasickým známkovým hodnocením svých dětí, upřednostňují doposud ve své většině klasické číselné známkování. Navíc zde ovšem hraje roli i tradice, rodiče upřednostňují hodnocení, na které jsou sami zvyklí. Kvantifikace výkonu tedy vychází z více zdrojů.

ve sféře hodnot, tak i odpovědnosti a výkonu. Možnosti komunikovat zprostředkovaně, i při faktické fyzické izolaci, či menší ochota přizpůsobovat se ostatním v důsledku snížení přímé sociální a komunikační zkušenosti (opět v souvislosti s poklesem počtu dětí v rodině a nárůstu „single“ žijících partnerů) jen dokresluje problematiku daného obrazu.

To, co dříve člověk získával přirozeně přímou zkušeností se životem ve společenství ostatních lidí, rozmluvami s blízkými či vrstevníky tak zůstává často stranou pozornosti, nerozvíjí se nebo je modifikováno (moderováno) skrze mediální informace, mediální (často v zájmu někoho či něčeho nebo jen díky lhostejnosti) až příliš snadno manipulovatelný obraz světa.

Fragmentace poznatků v důsledku pokračující specializace jednotlivých vědeckých oborů rozbíjí realitu na nesouvisející střípky zdánlivě nezávislých informací, které pak brání uvědomování si možných i reálných důsledků a souvislostí či dopadů sledovaných jevů.

Takto fragmentovaný svět pak vede k rozpadu jednoty a celistvosti jeho vnímání, k definování dichotomických pravd, vymezování jednotlivců i skupin vůči někomu jinému, k možné ztrátě pocitu souvislostí a smyslu dění. Zároveň však taková realita jako svůj vlastní protipól nastoluje poptávku po přesně vymezených hranicích a pravidlech hry, po charismatických autoritách a nezpochybnitelných jasných lineárních pravdách, které redukuje obavy z nejasně vymezených hodnot a postmoderně „rozmazaného“ hodnocení jevů.

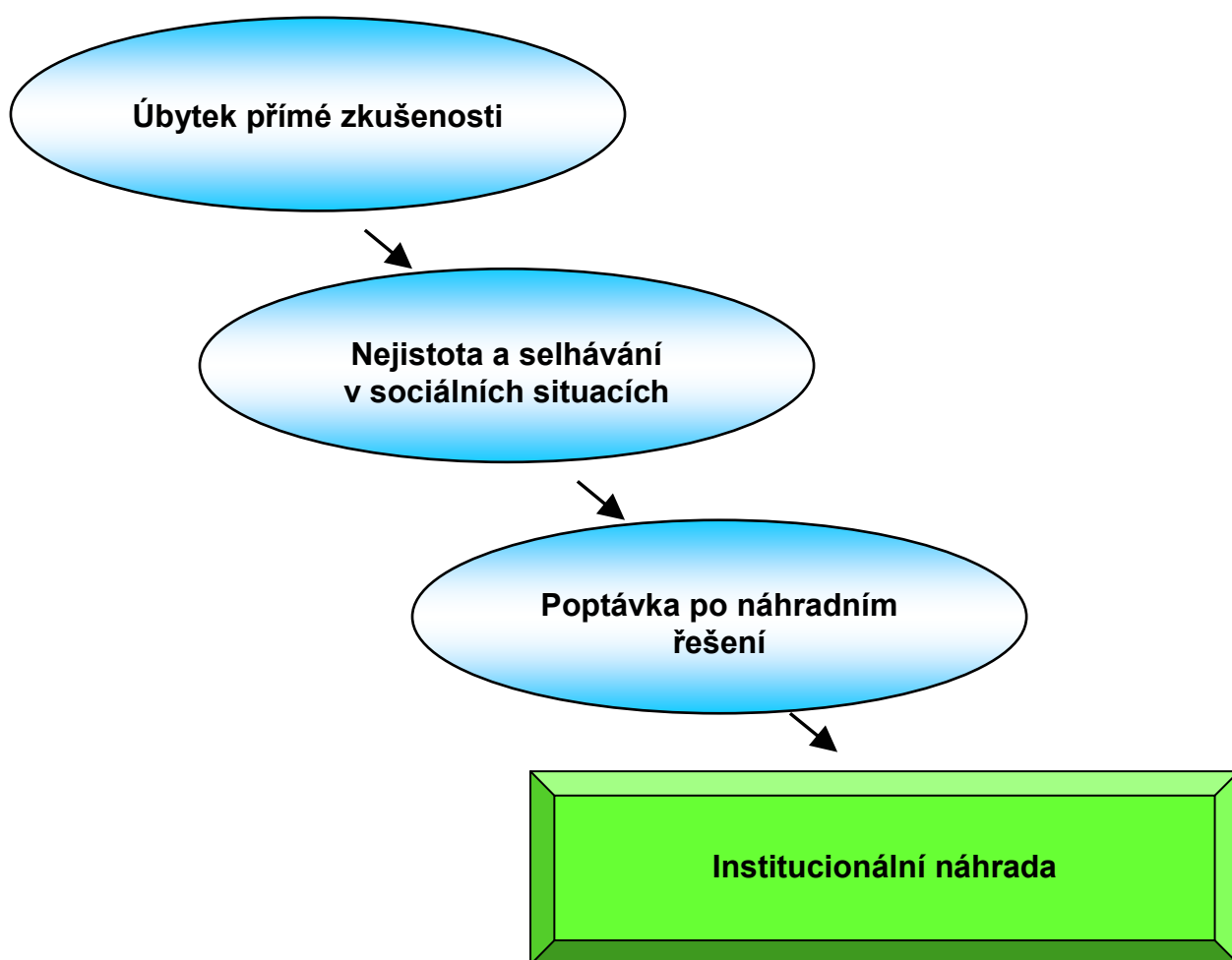
To vše se samozřejmě odráží v sociálně psychologické rovině života, v proměnách vztahovosti jedince i skupin a klade tak nové nároky na přípravu na život i přípravu profesní. Dané změny zasahují rovněž život institucí, především těch, které garantují vzdělávání budoucích generací, a zcela samozřejmě pak vyžadují řadu proměn ve výchovných i výukových postupech. Současná situace tedy akcentuje nové priority a kompetence u těch, kdo za přípravu a realizaci činností vzdělávacích institucí konkrétně zodpovídají (především tedy učitelů). Oni sami jsou pak významným činitelem, který svým působením rovněž průběžně danou realitu proměňuje a pozměňuje. Změny v životě společnosti způsobují významné změny těchto přípravných institucí.

Přemíra důrazu na rychlý a efektivní (někdy ovšem spíše snadno měřitelný a vykazovatelný) výkon, anonymita a hektický ráz každodenního života souvisí ovšem také

se stále výraznějším rozpadem přirozených komunit a společenství (sousedských, zájmových aj. skupin). Narůstající pocit nebezpečí vede rodiče dětí ke snaze o převahu strukturovaného a organizovaného „volného“ času, bez možnosti přirozeného nespécifického kontaktu s vrstevnickou skupinou. Snižuje se počet dětí v rodině a mění se množství společně tráveného času dětí a rodičů. Ubývá tak opět příležitostí a prostoru pro přirozenou socializaci a vztahovou kontinuitu společnosti.

Rostou tedy socializační nároky na rodinu; ta však dnes žije individualizovaněji a v jistém smyslu na širším společenství méně závisle. Rodina však řadě z těchto nároků není s to dostát. Komunita širší rodiny prakticky v atomizované městské společnosti neexistuje nebo je výrazně oslaben její význam. Významně proto každá změna dopadá právě na taková institucionalizovaná zřízení, která suplují dříve přirozeně probíhající socializační procesy.

**Schéma č. 2: Postupný přesun socializace na instituce**



Objevuje se tedy řada institucí, které se snaží (byť dílem z nutnosti) suplovat poptávku po výše uvedených procesech. S jistou mírou nadsázky bychom mohli říci, že se velké množství původně spontánně probíhajících společenských jevů stále více a výrazněji institucionalizuje. Institucionální šíře je vskutku pestrá a zasahuje sféry od péče o děti a zdraví, přes běžné každodenní práce, které se postupně výrazně specializují, až po institucí zajištěnou pomoc při nemoci, handicapu, stáří nebo institucionální náhradu sociální opory původně garantované širší komunitou.

Významné místo ve sféře této zástupné institucionální péče reprezentuje rovina či sféra vzdělávání – v nejširším smyslu toho slova. Vzděláváním zde nemyslíme pouhé předávání specializovaných poznatků. Vzdělávání (v převažujícím pojetí evropského kontextu) garantuje stále více začleňování jedince do kontinuity společnosti a systému jejích hodnot a norem, nikoli pouhé začleňování do kontinuity informační. Tato kontinuita reprezentuje vytváření a uvědomování si smysluplných souvislostí ve světě rozčleněném ve zdánlivě nespojité dílčí subsystémy. Vzdělávací instituce tak v mnohém proměňují svou podobu a stále více se posouvá sféra jejich působení a odpovědnosti (např. Michalak, 2003) směrem ke kompenzaci výše popsaných jevů.

Jako důsledek vlivu různých nových akcentů a úhlů pohledu na vzdělávání vznikají také četné nové teoretické. Ty pak představují nejenom úvahy o cílech vzdělávání a o obsahu učiva jednotlivých vyučovacích předmětů. Zaměřují se rovněž na roli učitelů a postavení žáků v procesu vzdělávání, v rámci odborného diskursu diskutují rovněž sociokulturní významu vzdělávání. Průcha, Walterová a Mareš (2003) či Bertrand (1998) nabízejí přehled těchto teoretických přístupů k pojetí pojmu vzdělávání (při současném uvědomění si odlišnosti definic i obsahů).

Tak např. institucionální pojetí vzdělání je chápe jako společností organizovanou činnost, kterou zabezpečují instituce (např. škola, média apod.). Naproti tomu obsahové pojetí vzdělání představuje zaměření se na systém činností a informací, které jsou plánovány v kurikulu a které se realizují ve vlastní výuce. Osobnostní pojetí vzdělání pak vzdělávání chápe jako součást (i prostředek) socializace jedince a jeho celoživotního začleňování do společenských vztahů (toto pojetí do jisté míry preferujeme i v této práci). Procesuální pojetí vzdělávání chápe vzdělávání samo jako proces, jehož pomocí se realizují uvedené stavy. Existuje ovšem i socioekonomické pojetí vzdělání, kdy je pojem



vzdělávání chápán jako jedna z kategorií, které charakterizují určitou populaci nebo skupinu obyvatel, a zakládající tím způsobem sociální status jednotlivého člena společnosti.

Specifická je pak situace školy (v podmínkách ČR zejména školy základní), která tu s větším tu s menším důrazem vystupuje jako dílem sjednocující pole, na němž se udržuje skrze proces vzdělávání kontinuita společenských hodnot, penzum znalostí, kulturního a historického (a snad i etického) povědomí dané země, daného společenství.

## **1.2 Odpovědnost školy a její proměny**

Prakticky všechny změny, jimiž prochází společnost, zachycuje jako citlivý seismograf řada společenských institucí. Jednou z velice významných institucí je samozřejmě škola. V tuzemsku stejně jako v zahraničí prochází škola v posledních dvou desítkách let řadou významných proměn. Je první v pořadí těch, jež postihují změny, a první z těch, kteří na ně mají připravovat. Je institucí, jejíž autenticita je opakovaně a každodenně prověřována.

Škola vstupuje do života společnosti jako velice specifická společenská instituce. Je to instituce, kterou charakterizují specifické způsoby interakce, hodnoty a normy, specifická podoba komunikace. Škola tak vytváří svébytné sociální a také specifické socializační prostředí, jedinečným způsobem odlišné ve srovnání s jinými sociálními institucemi. Někteří autoři (Prokop, 1996; Helus, 2007) ji označují jako „přechodnou“ stanici mezi rodinou a společností. Z této jedinečné situovanosti školy se pak odvozuje její postavení a funkce:

a) kvalifikační funkce, která zde představuje orientaci na výkon, kvalifikaci, znalosti a informace

b) socializační funkce – reprezentuje záměrné i nezáměrné působení<sup>2</sup> ve smyslu začlenění jedince do společnosti – tedy do interpersonálních vztahů, v širším smyslu i do společnosti vůbec

c) personalizační funkce, která směřuje k formování jedince v samostatně jednající, relativně nezávislou a svébytnou osobnost

---

<sup>2</sup> V práci učitele je v pedagogické literatuře obvyklejší označení skryté kurikulum.

d) integrační funkce, která reprezentuje propojení přípravy pro budoucí profesi konkrétního jednotlivce, pro život v rodině a ve společnosti ve smyslu veřejné sféry (včetně schopnosti akceptování, kritiky i korekce).

Je samozřejmě možno najít i alternativní přístupy. V dynamicky proměnném životě současné školy se odráží i typicky postmoderní pluralita názorů na její postavení, současné funkce i budoucí rozvoj, význam a úkoly.

Škola je tedy do jisté míry psychologickým korelátem (sociálně psychologického) života společnosti. Ať už v dávné době v podobě zvykové nebo v současné vysoce specializované a formálně institucionální situaci, vždy je škola tím místem, kde se odehrává předávání sociálně psychologických kompetencí. Kde se uskutečňuje v rámci všech socializačních procesů i socializace sama. Odlišné nároky na míru a kvalitu realizované socializace ovlivňují i podobu školy samotné.

Zhruba od let 90. je možno v literatuře nalézt informace o obdobných proměnách nároků, které společnost klade na školu a škola na učitele, často citovaným výrazem je pojem krize (Friedman, Faber 1992; Štech, 1994 aj.). Krizi ovšem v tomto případě není třeba chápat jako selhání či selhávání, pojem sám mnohem významněji odkazuje k významu krize jako výzvy. Obdobné tendence přitom popisuje literatura na obou stranách oceánu – s jistou smělostí bychom tak mohli doložit, že jde o obecnější tendenci příznačnou pro současnou postindustriální společnost od let devadesátých.

Škola sama je většinou vnímána jako instituce zajišťující a garantující vzdělávání, ale procesem proměny prochází i vymezení a pojetí samotného pojmu vzdělávání. Většina soudobých přístupů přitom zdůrazňuje rozvoj nezávislosti a svébytné autonomie žáka a zejména jeho dobré funkční zařazení do stávající společnosti. Podle Bertranda (1998) v tomto pojmovém poli vystupuje do popředí v posledních letech několik teorií vzdělávání, které se vztahují k diskusím o tom, jakou podobu by mělo mít vzdělávání a jakou úlohu by mělo plnit. Klasický přístup reprezentují akademické teorie (reprezentované např. M. J. Adlerem), které zdůrazňují především klasické obsahy vzdělávání (vztahující se k jednotlivým vědním oborům). Preferují kvalitu vzdělávání, práci a zodpovědnost v učení i učení se.

Vedle toho kognitivně psychologické teorie (představované např. Piagetem) se snaží vzdělávání vysvětlovat na bázi poznávacích procesů. V centru jejich pozornosti nacházíme zejména problematiku usuzování, vytváření prezentací a řešení problémů.

Technologické teorie (zde zastoupené např. Glaserem a Landou) pak zdůrazňují důležité místo a význam komunikace ve vzdělávání. Z jejich úhlu pohledu nabývají na významu nové technické prostředky a komunikační postupy. Nosným prvkem je zde často učení zprostředkované počítačem.

Spiritualistické teorie naopak směřují k hodnotám označovaným jako duchovní, metafyzické nebo transcendentální.

V situaci narůstání sociálních a kulturních nerovností a eskalace problémů, které z toho plynou, jsou ve vztahu ke vzdělávání inspirující rovněž tzv. „sociální teorie“ (reprezentované např. Bourdieuem a Illichem). Tyto koncepce se ve vzdělávání zaměřují na otázky segregace a elitářství a další důsledky výše uvedených nerovností.

Podobně sociokognitivní teorie (např. Vygotskij a Bruner) zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů ve vzdělávání, zaměřují se rovněž na vlivy prostředí a jejich dopad do sféry vzdělávání.

Inspirující směr představují personalistické teorie (viz např. koncepce Rogerse, Steinera a dalších). Jejich reprezentanti vycházejí z toho, že jedinec dokáže řídit své vlastní vzdělávání. Tento přístup klade důraz na svobodu žáka, na jeho vlastní zájmy tak, jak je to příznačné pro hnutí tzv. svobodných nebo otevřených škol.

V české tradici se problém přetváření a proměny vzdělávání i školy samotné dotýká jak oblasti absorbování a předávání informací systémem školy (včetně problematiky jejich priorit), tak i orientace na klíčové odpovědnosti školy jako instituce a jejich případné změny. Rovněž nové rámcové vzdělávací programy (Jeřábek et al., 2005, 2007), resp. školské vzdělávací programy jednotlivých typů škol dokládají daný trend akcentace roviny vztahů ve škole.

Permanentním vývojem procházejí rovněž vnější podoby formální výuky. Co se ovšem dramaticky proměňuje, a nezůstává bez dopadu na práci školy, je kromě četnosti, hloubky a rozsahu, dostupnost informací. Prakticky k čemukoli lze z elektronické komunikační sítě stáhnout aktuální detailní informace, pravda často bez záruky spolehlivosti a znalosti souvislostí.

Enormní tlak na konkrétní využitelnost poznatků zase naopak nutí k redukci všeobecného záběru školního vzdělávání – jako by se snad už do nejranějšího základního vzdělávání posouvala předčasná profesní specializace a docházelo k rezignaci na vzdělávání jako obecnou podobu kultivace jedince. Díky novým možnostem komunikace, proměnám podob mezilidského kontaktu a komunikace vůbec vznikají názory, že vzdělávání vlastně není zapotřebí – vše vyřeší přístup k informacím.<sup>3</sup> Na druhé straně ale roste poptávka po kvalifikovaném průvodci v nepřehledném světě dílčích informací, který vyžaduje kvalifikované strategie přežití a orientace v jejich systému a hierarchii.

V posledních zhruba patnácti letech jsme svědky značných proměn v práci školy. Po období ne zcela systematického hledání alternativních modelů vzdělávání došlo na jedné straně v našem vzdělávání k určité stabilizaci situace, na straně druhé však vznikají nové závazné dokumenty pro školní vzdělávání (rámcové vzdělávací programy- Smolíková et al., 2004; Jeřábek et al., 2005; zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2005). Přesto je patrně školství (především školství základní) jednou z nejdynamičtěji se vyvíjejících profesí. Škola jako instituce, která zasahuje – až na nepatrné výjimky – dětskou populaci jako celek, prochází dalšími a dalšími proměnami, jež se dotýkají jak formy tak obsahu výchovných a vzdělávacích procesů.

Klasická funkce školy, která klade důraz na vzdělávání (ve smyslu předávání informací) se přitom postupně transformuje do podoby, v níž je kladen důraz na transgresivní funkci školy (Štech, 1998). Škola je místem, kde se na pozadí momentů socializačních udržuje či rozbíjí kontinuum hodnot a norem společnosti. Představuje pole, kde se testuje koncept autority a autenticity, rivality a spolupráce. Nabízí prostor, kde se vytvářejí vztahy, trénují komunikační (obecněji sociální) dovednosti a kde se modeluje chování v konfliktních situacích. Také proto mluvíme o škole jako o významném a nezastupitelném socializačním činiteli (Odehnal, 1988; Helus, 2007).

Sociální svět školy nabývá na důležitosti i s ohledem na to, že ubývá společně tráveného času v rodinách. Řada socializačních momentů, které probíhaly dříve jaksí

---

<sup>3</sup> Situaci výstižně dokresluje např. reklama v denním tisku „Pořídte svému dítěti tu nejlepší školu – připojení na vysokorychlostní internet!“

samovolně v přímém vzájemném kontaktu blízkých jedinců, širší (generačně i profesně různorodé) rodiny apod., se odehrává spíše formou jakéhosi zástupného učení skrze mediální obraz světa nebo delegováním těchto momentů na vybrané instituce. Škola pak má mezi těmito institucemi specifické postavení jak pro onu výše citovanou šíři působnosti, tak proto že se v jejím poli odehrávají tyto procesy komplexně při vzájemném propojení výchovných a vzdělávacích momentů.

Škola ovšem nepřebírá na svá bedra tyto socializační momenty díky vlastní omnipotenci. Neoddiskutovatelným faktem zůstává, že na ni společnost deleguje řadu významných kompetencí, často bez většího ohledu na realizační kapacity či časové možnosti školy, žáků i učitelů. Vznik různých specifických „výchov“, které mají řešit ožehavé problémy celospolečenské, učitelé v roli preventistů nejrozličnějších rizikových sociálních i zdravotních jevů, případně učitelé jako facilitátoři či mediátoři problémových momentů komunikačních nejsou už pravděpodobně pro nikoho překvapením.

Naši situaci navíc komplikuje to, že společnost i škola hledají (v protikladu k minulým létům) svou novou podobu, novou vyváženost. Rozbíjí se léty a dlouhodobou zkušeností zavedená pravidla a postupy. Jsou zpochybněny navyklé priority. Rozkolísávají se dříve jasně vymezené hodnoty i etické normy. Osvědčené vzory chování jsou náhle devalvovány, část školních znalostí a dovedností marginalizována.<sup>4</sup> Každá česká škola hledá svou vlastní podobu, mapuje meze svého působení za pomoci alternativních modelů a přístupů, přesouvá tlaky na význam různých kompetencí učitelů, kteří však sami často postrádají přímou zkušenost s tím, co mají pěstovat a rozvíjet u svých žáků (viz též Bučková, 2002; Havlovičová, 2005).<sup>5</sup>

Redefinují se podoby hodnocení školy a jejích úspěchů i cílů. Hledají se, často cestou pokusů a omylů, kritéria efektivity školy. A do výše uvedeného komplexu problémů intervenují navíc ekonomická kritéria, resp. finanční limity. Optimalizací škol

---

<sup>4</sup> Tak například psaní rukou je dnes řadou lidí vnímáno jako zbytečná zátěž ve světě běžně rozšířených elektronických informačních technologií, podobně je tomu i s numerickými výpočty bez pomoci kalkulatoru. Obě tyto dovednosti ovšem současně rozvíjejí určité bazální strategie odhadu řešení, nemluvě o tom, že vybavují jedince i dílčí nezávislostí na technické podpoře.

<sup>5</sup> Řadě učitelů chybí příklady, resp. přímá zkušenost s problematikou bezpečí, sebeúcty a sebevědomí. V jejich vlastní životní zkušenosti často převládají negativní modely zpětné vazby a na poli zmíněných jevů se pak pochopitelně pohybují jen s velkou nejistotou, často kompenzovanou zbytečně autoritativními charakteristikami chování.

se pak často rozumí spíše jejich rušení, finanční tlak nedovoluje využívat možnost menšího počtu dětí ve třídách. Naopak se setkáváme se spojováním školních tříd ve větší celky a rušením škol s menší kapacitou. (Třebaže v průběhu několika málo let se díky současnému populačnímu trendu situace opět obrátila.) Tyto jevy pak vyvolávají u řady učitelů vysokou míru nejistoty profesní i existenční (podrobněji např. Šilhanová, 2000).

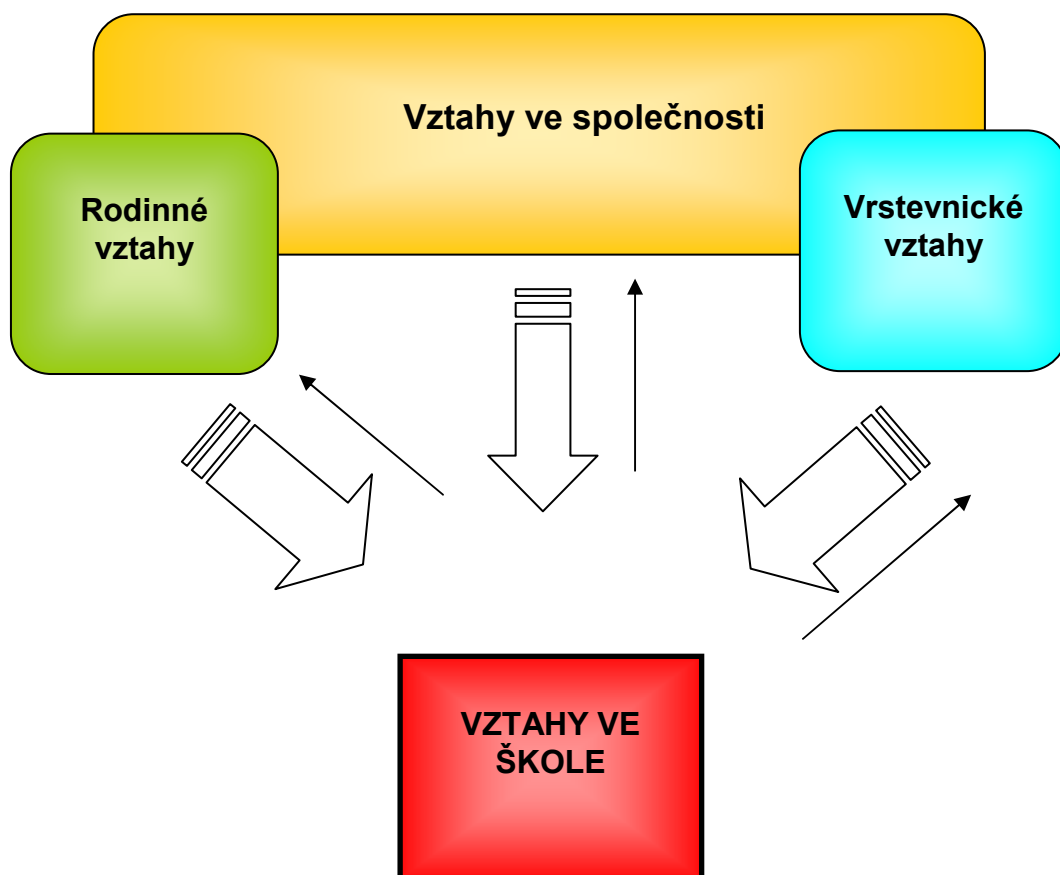
Specifickým jevem české školy je také přenášení volnočasových aktivit (dříve označovaných jako mimoškolní) a činností do prostoru faktické působnosti školy i do jejího prostoru fyzického. Škola tak přebírá další společenské závazky a sama se tak v pozitivním smyslu stává i zárodkem jakési nové svébytné komunity. Významnou roli tak hraje zejména v anonymitě větších městských aglomerací. Zároveň však nese břemeno prostupujících se rolí, které naplňují v ní působící pedagogové (Grác, 1990; Bučková, 2002; Hofbauer, 2004).

Čas hledání se samozřejmě odráží i ve zneklidněné hladině vztahové (v celé společnosti, ve škole samotné i u konkrétních jedinců). Vztahy v socializačním poli základní školy se stávají mnohem výraznější prioritou, než jak byly pojmány doposud. Lze uvažovat, zda se v tomto smyslu nemění také situace škol středních a vyšších, kde se zatím vliv osobnosti učitele poněkud podceňoval ve prospěch oborového zaměření.

Kromě oficiálně delegovaných úkolů společenských škola ještě často supluje některé roviny socializace, které dříve samovolně probíhaly ve vrstevnicko sourozenecké skupině. V souvislosti s nově hodnocenými společenskými prioritami pak často škola kompenzuje některé aktivity, které redukoval nedostatek společně tráveného nestrukturovaného času mezi rodiči a dětmi, sourozenci, širší rodinou.

Následující schéma se pokouší znázornit zdroje nových, především sociálně psychologických odpovědností a závazků, jež je škola jako instituce nucena přijímat v důsledku často velmi dynamických společenských proměn (Štětovská, 2004a).

Schéma č. 3: Odpovědnost za rozvoj vztahů přejímaná školou



Škola tím, že hledá novou podobu sebe sama a mění i způsob interakce s okolím. Je nucena doslova „za pochodu“ proměňovat svou podobu vzdělávání i výchovy, hledá nová „pravidla“ hry, nové způsoby komunikace mezi učitelem a žákem, ale i ve vztahu k veřejnosti či institucím. Přeorientovává se postupně na partnerštější vztahy a jiná kritéria úspěšnosti (vedle klasické úspěšnosti školní měřené převážně prospěchovými parametry). Škola tak hledá novou rovnováhu (podobně jako současná rodina – viz Gillernová, 2008) mezi v našich zemích tradičním a tradicionalistickým autoritativním a v protíváze k němu někdy naopak nesystematicky liberálním stylem práce. Tento problém hledání rovnováhy se týká ve stejné míře jak vyučujících tak i jejich svěřenců, jak ostatně dokládají i nejčastější stížnosti učitelů na chování žáků jako specifickou formu pracovní zátěže (Řehulka, Řehulková, 2004).

Škola tak jen obtížně udržuje kontinuitu hodnot minulých, které se pokouší předat skrze nevyhraněnou a dynamickou současnost, těm, kdo budou ovlivňovat budoucnost, o níž se mnoho neví.<sup>6</sup> Učitelé sami ovšem musí řešit i některé zcela nové společenské jevy, s nimiž není příliš mnoho zkušeností (přímých i zprostředkovaných) a jež souvisejí také s přípravou na novou sociální realitu, již škola jako „svět v malém“ také reprezentuje a zastupuje. Situaci může také ovlivňovat a komplikovat eticky specifický postoj učitele k dané problematice.<sup>7</sup>

Projevy problematických změn ve společnosti tak staví školu před řadu úkolů, jejichž dopady nejsou vždy dostatečně uvědomovány v komplexních souvislostech. I společnost sama však kalkuluje s tím, že škola je polem příhodným pro uskutečňování nejrůznějších programů. Tyto aktivity by měly zasahovat populaci v co největší šíři, s povědomím o tom, že nejsnáze se změny navozují v raném, mnohem „tvárnějším“ věku.

Nové jevy jako masové rozšíření rizika návykových látek, rozvoj poruch příjmu potravy, problematické jevy jako šikana či xenofobie se nemohou vyhnout ani světu školy. Společnost pak této situaci využívá a deleguje některé své odpovědnosti a preventivní aktivity v těchto oblastech na školu jako garanta zajišťujícího široký rozsah i dosah prevence daného jevu.

Škola pak část těchto společenských závazků přijímá vědomě (s větší či menší ochotou) v podobě nejrůznějších výchov, které tvoří samostatné předměty nebo jsou vřazeny či přidruženy do základního rozsahu vzdělávání v podobě nejrůznějších programových bloků, projektů a besed.

Škola v České republice tak v průběhu posledních let řeší řadu úkolů, které je možno popsat v několika rovinách – viz následující schéma:

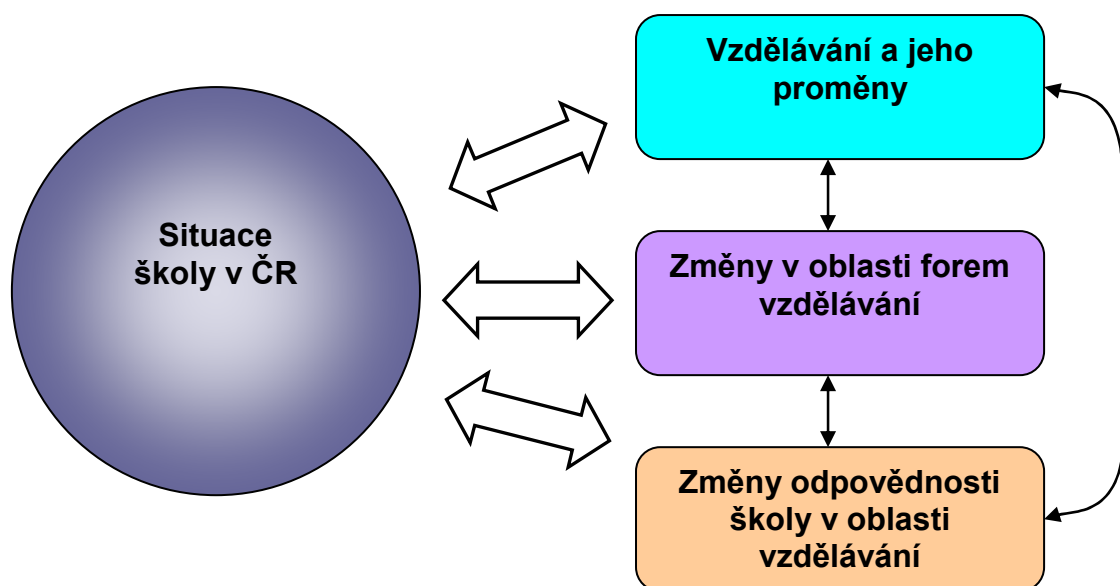
---

<sup>6</sup> Školští reformátoři i učitelé sami se tak často metaforicky podobají pilotům cestujícím v relativistické vesmírné lodi; sami ovlivnění zkušeností z doby již minulé, vezou posádku – rozuměj své žáky a studenty přítomností do neznámého budoucna, na něž by je měli před přistáním připravit s dovednostmi zkušených prognostiků.

<sup>7</sup> Jako příklad může sloužit přehlížení šikany kvůli nejistotě učitele, kdy o šikanu vlastně jde a kdy nikoli, nebo z obavy, aby jev šikany nepoškodil pověst školy. Jistou krajnost představuje např. na Slovensku hojně diskutovaný problém tzv. Výhrady svědomí, která dovoluje z etických důvodů odmítnout některé profesní úkony; lékařům například interrupci či umělé oplodnění, učitelům některé oblasti výuky, např. sexuální výchovu.



**Schéma č. 4: Změny ve vzdělávání a proměny v situaci současné české školy**



A) Vzdělávání a jeho proměny – tento úkol se dotýká zřizovatelů škol a klade nároky na stanovení priorit ve vzdělávání. Rovněž vyžaduje určitou míru predikce s ohledem na nároky blízké budoucnosti. Pro školy konkrétně naplňující podobu tohoto zaměření ve své každodenní činnosti to znamená formulovat rámcové cíle upravené s ohledem na konkrétní možnosti a podmínky dané školy.<sup>8</sup>

Jako konkrétní příklad může sloužit práce s informačními technologiemi, pro kterou škola své žáky rovněž připravuje. Učitelé tak vybavují současné děti určitými kompetencemi potřebnými pro budoucí situaci, kdy daný jev bude samozřejmostí, zatímco učitelé jej do svého současného světa teprve postupně včleňují. Tyto prvky po svém vstřebávají různá oborová zaměření. Tak se např. můžeme setkat s přípravou na informační technologie už na prvním stupni základní školy jak ve výuce (zájmové i rámcové základní) práce na počítači, tak i v českém jazyce (formulace e-mailu ve slohu), ve víceméně neoficiálních „třídnických“ hodinách (jak na člověka např. ve vztahu působí různé formy komunikace a technologie sdělení), tak i při nácviku praktických dovedností

<sup>8</sup> Nově se v současné době objevuje snaha zavést do školy výchovu k základům finanční gramotnosti, která má přiblížit žákům některé oblasti finančních strategií a varovat je zároveň před rizikovým chováním v této sféře.

uplatnitelných ve škole (vyhledávání informací přes internet, ale i objednávání či rušení obědů ve školní jídelně prostřednictvím elektronického kontaktu).

Do jisté míry v takovýchto dovednostech škola trénuje i širší veřejnost (zde rozuměj rodinné příslušníky) prostřednictvím elektronického kontaktu, díky možnosti vyřizování dotazů a omluv či informování o školních akcích, nabídce zájmového programu, prospěchu a chování jednotlivců apod. právě prostřednictvím elektronické komunikace.

Diskutabilní ovšem zůstává, nakolik nové koncepce vzdělávání mohou garantovat přiměřené proporce mezi dřívějším „znalostním“ modelem školy, který pomáhá zachovat kontinuitu společnosti a jejích hodnot, a mezi modelem dynamickým otevřeným novým, byť krátkodobým, vzdělávacím programům, které naopak flexibilně reagují na aktuální poptávku doby.

B) změny v oblasti forem vzdělávání – zde jsou patrné zejména snahy o hledání a nalezení nové rovnováhy mezi partnerstvím všech stran zúčastněných v procesu vzdělávání a mírou potřebné, někdy i vyžadované, autority. Stejně jako v rodině (viz Čáp, 1996; Gillernová, 2007) má toto hledání někdy podobu značně rozkolísaného výchovného stylu. Pro řadu učitelů – zejména základní školy – již není problém upravovat třeba způsob sezení ve třídě, tak aby stimuloval komunikaci. Dokáží akceptovat dříve neobvyklý pitný režim či některé formy méně obvyklého střídání volného a pracovního času v průběhu dne (např. doporučení pro Zdravou školu, nověji označovanou jako Škola podporující zdraví – Havlínová et al, 1998; Havlínová, Kolář, 2005).

Žáci jsou vedeni k diskusi a aktivnějšímu přístupu k učivu, ne vždy je však škola připravena adekvátně reagovat na kritické připomínky ze strany žáků i jejich rodičů. Jak instituce školy, tak učitelé sami se často cítí v úzkých a vystupují na obranu svého přístupu či svých rozhodnutí z pozice ohroženého jedince velmi autoritativně či nekriticky. Jejich „klienti“ si naopak většinou pouze ověřují hranice autority, důslednosti či „pravidla hry“ pro práci ve třídě v rámci proměn jejího klimatu (Macek, Lacínová, 2006). Žáci si tak často nastavují jakýsi vnitřní řád, podle kterého život třídy funguje. Ve skutečnosti ovšem většinou tímto způsobem – tedy nekázní – mohou projevovat svou

poptávku po intervenci ze strany pedagogů, potřebují zjistit a vymezit mantinely svého chování a chtějí, aby s tím pedagog aktivně pracoval.<sup>9</sup>

V tomto ohledu je ostatně příznačný dlouhodobý trend českých škol: oblíbený, respektovaný učitel není právě ten, kdo je jenom hodný, aniž by kladl nároky. Žáci potřebují velmi často jasná (důsledně formulovaná i dodržovaná) pravidla hry, z nichž vyplývají srozumitelné následky (Gillernová, 2008). Opačný trend jakéhosi ochranného „adulthoodu“ může děti znejistňovat ve vymezení jejich role školáka, žáka, ev. vést i k specifické variantě naučené bezmocnosti (Štětovská, 2005).<sup>10</sup>

Nicméně pro učitele, zvláště pro učitele profesně znejistělé řadou změn (viz Prokop, 2002), které v jejich profesi permanentně probíhají je situace partnerského komunikačního modelu ve vzdělávání nesnadno a nejednoznačně přijatelná.<sup>11</sup>

C) změny společenské odpovědnosti školy v oblasti vzdělávání – dopad změn ve společnosti do sféry práce školy se zrcadlí zejména v proměnách společenské odpovědnosti školy. Některé z nich škola reflektuje a přijímá aktivně, ev. se sama podílí na přípravě programů pro jejich realizaci, jiné akceptuje tichou cestou skrytě (nereflektuje je de iure, ale realizuje de facto). Jako příklad by zde mohla do jisté míry sloužit problematika začleňování jedinců se specifickými potřebami do širší komunity školy (inkluzivní škola, např. Kocurová, 2002).

Škola se tady ocitá ve zvláštní dvojznačné pozici, neboť řada těchto jevů se zároveň často odehrává v prostředí školy, která zde vystupuje jako významné socializační pole (viz výše). Tatáž škola se však proti těmto jevům nejrozličnějšími výchovnými prostředky pokouší intervenovat. Školní prostředí tak vlastně aspiruje na jakýsi obtížně

---

<sup>9</sup> Např. v případě, kdy se ve třídě vymění učitelé a pro žáky to znamená konfrontaci s odlišným stylem přístupu k pravidlům práce a chování, může změna učitele vytvářet řadu konfliktních situací, dokud se všichni zúčastnění nepreorientují na nový způsob práce i komunikace.

<sup>10</sup> Adulthoodem zde rozumíme nastavování podmínek pro děti podle očekávání dospělého, zatímco dítě samo může očekávat a požadovat jinakost pravidel, která i vnějškově dokumentují jeho nový odlišný status školáka, jak upozorňuje (Pupala, 2004)

<sup>11</sup> Pro ilustraci můžeme použít slova J. Prokopa (2005, s. 136 – 137): „Učitelé se ocitli v poměrně komplikované situaci: na jedné straně se toho od nich moc očekává a na druhé straně se neustále připomíná, že k tomu mají málo kompetencí, nejsou k tomu řádně vzděláni a že ke změnám přistupují s nechutí. Jsou hlavními účastníky změn, ale podmínky práce tomu ne vždy odpovídají... učitel provádí změny kvůli vnějším okolnostem. Není vnitřně svobodný v myšlení, bylo rozhodnuto o změnách za něj, z vnějšku...“

dosažitelný model ideálové normy řady společenských jevů, který je ovšem denně konfrontován s odlišnou vnější realitou.

V zájmu zachování rovnováhy a při respektování pracovní a časové kapacity školy musí však tato instituce rovněž část svých společenských závazků odkládat. Mízí tak obraz školy jako nezpochybnitelného informačního centra, dochází k dílčím změnám v přístupu k autoritě školy vůbec. Škola jako instituce i učitel jako konkrétní jedinec jsou proto nuceni provádět volbu priorit a strategií, které umožňují dosáhnout přijatelné rovnováhy nároků a možností jejich naplnění. Velmi často jsou změny vedeny tlakem zvenčí při souběžném nedostatku informací o reálných možnostech a podobě práce daných škol.

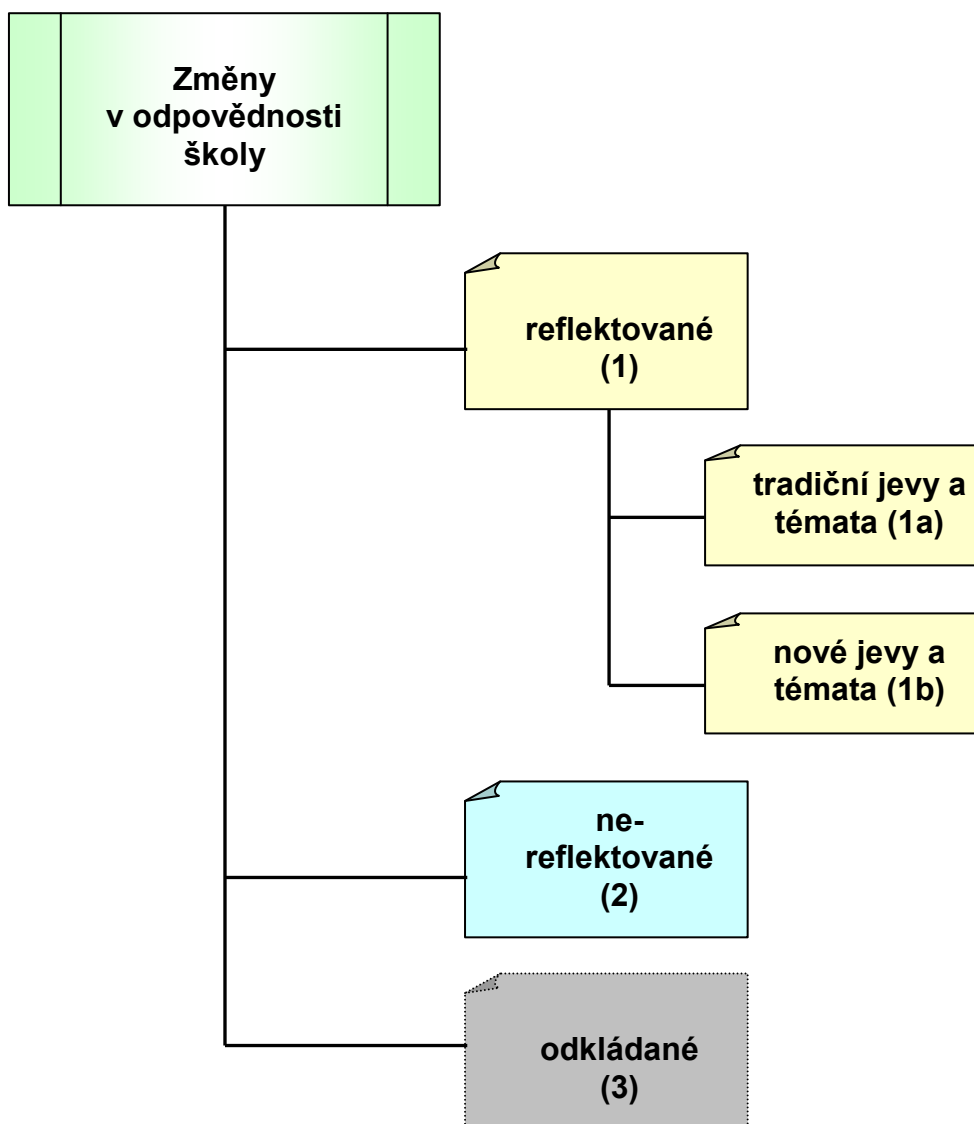
Je příznačné, že se nové způsoby práce školy často testují a ověřují na vybraných pracovištích, za vybraných podmínek a s vybranými – zpravidla úspěšnými – jedinci (jak učiteli, tak žáky a studenty). Havarijní stav, který je nutným důsledkem zobecnění takto získaných závěrů pro praxi, je i při elementárních metodologických znalostech jen nutným následkem nedostatečně reprezentativních proměnných.<sup>12</sup>

Následující schéma nabízí přehlednou možnost pohledu na strukturu změn v odpovědnosti, kterou na sebe škola bere. Zohledňuje přitom i tuto ekonomickou bilanci školních aktivit – tedy uvažuje o tom, které oblasti a obsahy musí škola jako instituce odložit, aby mohla se ctí dostát novým požadavkům, které jsou na ni kladeny, a splnit tak očekávání na ni kladená. Včetně toho, že je nutno počítat i s dílčími rezervami, které mohou posloužit v případě objevení se nového naléhavého problému, který společnost podle potřeby na školu deleguje.

---

<sup>12</sup> Bez zajímavosti není ani efekt „vybrané“ skupiny, s níž se opakovaně setkáváme v řadě výzkumů. Vybraní jedinci, skupiny (zde školy) mobilizují své síly, aby dostáli očekávání, které je na ně kladeno, ale ve srovnání s „řadovými“ jedinci mimo výzkum nebo při zobecnění získaných výsledků, zjišťujeme, že nejde o výstupy reprezentativní.

**Schéma č. 5: Struktura změn v tradičních a nově přejímaných odpovědnostech školy ve sféře vzdělávání**



1a) nové odpovědnosti (vzdělávací závazky) školou reflektované (tradiční témata)

– tato rovina vystupuje nejčastěji v podobě předmětů nebo projektů tzv. „výchov“, které vlastně škola realizuje zástupně, podpůrně či doplňkově za společnost jako celek nebo na místo jiných institucí či formálních i neformálních sociálních skupin. Škola tak vlastně přejímá do své péče oblasti dříve zajišťované rodinou, širší rodinou, sousedskou či širší místní komunitou nebo zkušenosti nabývané nestrukturovaně v průběhu individuální životní dráhy jedince.

Mění se tedy i nazírání na společenské závazky a odpovědnost školy jako takové.<sup>13</sup> Škola je stále více posouvána – i se všemi psychologickými důsledky, které z toho plynou – do role instituce zajišťující proměnu jedince v kompatibilního člena společnosti, společnosti a učitelská profese je tak stále více chápána jako ...“soubor činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky, vytvořené kulturou předchozích generací...” (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243).

V konkrétní podobě může jít o formu samostatného předmětu nebo dlouhodobějšího předmětového bloku – př. dopravní výchova, rodinná výchova, příprava pro krizové situace, shrnující občanská výchova nebo nově zvažovaná výuka etiky či na základních školách. Najdeme zde dlouhodobě vyučované předměty s přiměřenou hodinovou dotací, ale též jednorázové akce typu beseda na dané téma a podobně.

Problematické se v této oblasti jeví to, že část z těchto aktivit se realizuje prostřednictvím nezáměrného výchovného působení či tzv. skrytého kurikula učitele (učitelových postojů, názorů a hodnotových orientací), aniž by se práce s ním nějak významněji zohledňovala v profesní přípravě. A aniž by učitel měl prostor, aby se svým např. postojovým zaměřením významněji pracoval nebo je hlouběji reflektoval v průběhu profesního zrání. Při rozporech učitelova přístupu v konkrétních situacích a oficiálně přijímaných a propagovaných hodnot. Problematická tak může být např. v občanské nauce žádaná multikulturalita a tolerance k jiným kulturám, k níž neměl učitel kdy dozrát a neměl prostor, kde by mohl ventilovat osobní problémy spojené s multikulturalitou. Výstupem pro žáka pak bude spíše informace o dvojakosti chování lidí a rozpor mezi veřejně deklarovanými hodnotami a faktickým prožíváním jedince.

1b) nové odpovědnosti školou reflektované (nová témata) – kromě výše uvedeného do hry vstupují také ve škole realizované výchovy a „prevence“ reagující na zcela nové problémy nebo na jevy, které dříve nebyly ve společnosti natolik rozšířeny, aby představovaly vážný problém. Případně nebyly natolik mediálně viditelné a zviditelňované. Máme na mysli zejména preventivní působení (na školách jsou už i

---

<sup>13</sup> Taková změna úhlu pohledu na odpovědnost školy může někdy vést až k humorně absurdním situacím, kdy si rodič s učitelem, ve snaze vymezit svou odpovědnost, předávají kompetence formou poznámek v žákovské knížce: „Váš syn nenosí úkoly.“ s odpovědí: „Váš žák doma nepomáhá.“

„specializované osoby garantující tuto oblast“) v oblasti rizik návykových látek, kontaktu odlišných kultur a xenofobie, prevence šikany, ale i zvládání krizových situací (znovuobjevení určité oblasti civilní obrany) při živelných katastrofách či v důsledku prevence terorismu. V současné době do hry vstupuje i odpovědnost školy za jistou míru počítačové gramotnosti nebo nově finanční a investiční gramotnosti. Regulérní součástí této oblasti už se stala i výchova mediální (Mičienka, Jiráček, 2007). Za povšimnutí stojí i oblast poruch příjmu potravy a péče o zdraví vůbec.

Tady je situace školy dosti obtížná a komplikovaná, neboť vstupuje na pole, jež se jí někdy přímo dotýká. V případě xenofobií se v problému i díky narůstajícímu počtu zkušeností s dětmi z odlišných etnik dokáže škola poměrně velmi dobře orientovat a pracovat s ním. Řada zmiňovaných jevů je však nová i pro ty, kdo o nich mají učit. Oni sami mohou narazit na mez svých vlastních myšlenkových bariér, limitovaných životních zkušeností, stereotypů i předsudků, jež zůstávají územím pochybností s nevyjasněným smyslem konání.

Například problematika závislosti na návykových látkách je nevyjasněná i mezi odborníky, kteří se v této sféře pohybují regulérně jako kompetentní osoby. Dlouhodobě je diskutována rizikovost (Nešpor, Czémy) versus relativní nenávykovost (Douda, Presl) konopných produktů. Stále nejsou jednoznačně vyjasněny otázky nelátkových závislostí (např. výherní automaty) a jejich nebezpečnost. Široce diferencovaná je škála postojů ke klasickým návykovým látkám typu alkoholu a tabákových produktů. Navíc řada publikací nepostihuje prožitkovou, sociální a symbolickou rovinu „zisků“ z návyku.

Podobně ambivalentní jako drogová problematika může být pro školu rovněž práce na poli šikany. Tento jev i jeho meze jsou pro učitele často něčím nejasným. Výskyt jevu samotného vnímá škola jako ohrožení svého dobrého jména, a proto může povědomí o něm potlačovat neúměrně dlouho (viz též Štětovská, 2004b; Vališová, Štětovská 2004).

Tyto reflektované kompetence školy souhrnně staví instituci svým původem vzdělávací do role modelového osvětového centra zdravého životního stylu a kritického přístupu k řadě jevů. Škola si zde vypomáhá příležitostnou spoluprací s odborníky a specialisty na danou problematiku, na druhé straně ne vždy je jejich činnost organicky se školou provázána. Na učitele klade tato oblast nároky rovněž v rovině vztahové, protože

nedostatečně zmapované oblasti rizikových jevů ho často nutí ke konfrontaci s vlastní hierarchií hodnot a s vlastní autenticitou.

2) odpovědnosti a výchovné závazky nereflektované – tato oblast zahrnuje aktivity školy, které bychom mohli pracovně označit jako společenské odpovědnosti bezděčně přijímané, bez výslovného a specifikovaného zadání a často i bez podpory nadřazených institucí, které vystupují jako mezičlánek zprostředkovávající společenskou objednávku.

Jedním z těchto jevů je proměna „časoprostoru“ školy (Hofbauer, 2004), kdy dochází ke stírání hranic školního a mimoškolního času, neboť škola je v posledních letech velmi důležitou institucí mezi těmi, které garantují zájmovou činnost dětí. Nutno ovšem podotknout, že tento jev souvisí i se snahou škol zatraktivnit se pomocí této nabídky volnočasových aktivit pro rodiče a udržet počet žáků. Školy se touto cestou chrání při sníženém počtu žáků před rušením a slučováním v rámci procesu optimalizace a snaží se zachovat a udržet zavedený funkční tým učitelů. Dochází zde k provázání role učitele a garanta zájmové činnosti, což může být na komplikace jak pro žáka tak pro učitele. Na druhé straně však se – zejména v anonymnějších urbanistických celcích velkých měst – může škola stát díky těmto aktivitám i širším socializačním polem, ohniskem „nabalujícího se“ společenství rodičů a rodinných příslušníků žáků, nejen žáků a učitelů, a za příznivých okolností též zárodkem fungující a funkční širší komunity či pospolitosti. Touto cestou dochází zároveň k novému pojetí dělby péče o dítě (Epstein, 2001, s. 403).

Instituce školy reaguje ovšem i na nové či nově akcentované jevy jako je převažující způsob jednání v konfliktu, forma vyjadřování konfrontačních stanovisek či hledání smyslu okolního dění. Vedle garantovaných partnerských přístupů školy tady opět hraje významnou roli nezáměrné výchovné působení jednotlivých učitelů a ostatně i managementu školy.

Mezi významné společenské závazky, které mimo jiné škola naplňuje v roli jakéhosi náhradníka přirozené komunity, patří také socializace jedince ve skupině vrstevníků. V rodinách se snižuje počet dětí a tím ubývá i prostoru, kde se lze přirozeně naučit přizpůsobovat ostatním. Obdobně působí i pozitivně hodnocený výhradní



individualismus. Chybí pole, kde by se dítě učilo doladovat životní prostor a práva svá a druhých lidí. Vztah s dospělým je pro dítě v tomto smyslu přece jen spíše asymetrický.

Také výuka sama nabývá významného socializačního rozměru. Při vyučovací hodině se trénuje schopnost dát čas druhému, umění vyčkat, uvést do souladu odlišné pracovní tempo i priority zájmů.<sup>14</sup> Tyto socializační kompetence ovšem kladou nároky na učitele jak v rovině komunikační a vztahové, tak i z hlediska profesní zátěže. Učitel je chtě nechtě i určitým modelem pro socializaci svých žáků a jeho osobnost a chování jsou o to více v centru pozornosti.

3) odkládané odpovědnosti (závazky, na které škola postupně rezignuje) – aby mohla škola dostát výše uvedeným nárokům, musí ovšem na některé ze svých tradičních závazků rezignovat, odkládat je a zbavovat se jich. Jedním z důvodů je prostá lidská a časová (i prostorová) kapacita institucí i těch, kdo danou profesi vykonávají. Ovšem netřeba v tomto ohledu podceňovat ani tlak změn ve formě, způsobu a cílovém zaměření výuky.

Škola už nemůže vystupovat jako statické centrum a neměnný zdroj informací encyklopedické povahy. O toto privilegium (nebo o toto břemeno) ji připravila proměna společnosti ve společnost informační. Elektronická média šíří informace nesrovnatelně rychleji než odpovídá kapacitě jejich vstřebávání cílovými uživateli. Pokusit se udržet pozici školy jako encyklopedického zdroje informací nebo učitele jako toho, který všechno ví, je skutečně cesta do pekel, třebaže dlážděná dobrými úmysly. Ale s proměnou školy není třeba nést na sobě zbytečnou zátěž. Předností instituce školy v tzv. postinformační společnosti je její pružnost, schopnost reagovat na změny ve společnosti, pracovat s novými úkoly a preferencemi a připravovat se na ně i připravovat na ně.<sup>15</sup>

Podobně je neudržitelným cílem autorita školy bez interaktivní diskuse. Ostatně vhodně volené slovo „nevím“, je už dávno v učitelově slovníku rehabilitováno. Říci je tak, aby motivovalo k samostatnému poznávání, je cenným pedagogickým uměním a

---

<sup>14</sup> V této souvislosti máme za významné, že v české škole stále ještě převažují v nábytkovém vybavení lavice pro více než jedno dítě a často se do takového útvaru po 2 – 4 osobách sestavují ve třídě i stolky koncipované pro individuální sezení.

<sup>15</sup> Na tomto místě bychom ovšem mohli upozornit na riziko vzniku nového mýtu o škole, resp. učiteli. Ani výborný učitel ani skvělá instituce školy nezajistí, že naučí vše a každého (i sebe) snadno a rychle, nejlépe přes noc. Zde máme na mysli spíše obecné vyladění na princip průběžného permanentního učení se.

dovoluje proměnu výuky v partnerský interaktivní proces více než co jiného. Samozřejmě, že se učení neobejde bez dílčího penza namemorovaných znalostí, ale centrem informačním bude škola potud, pokud dokáže k informacím směřovat, pro informace a jejich hledání motivovat. Je zbytečné nakládat si břemeno absolutní informovanosti, kterému nelze dostát. Zatímco to, co bude vyžadovat blízká budoucnost, je spíše schopnost užívat kritického a nezávislého myšlení, strategie práce s informacemi, odhad důvěryhodnosti zdrojů a schopnost učit se od sebe navzájem (žáci od sebe a od učitele i učitel od žáků).

Lze říci, že odložením některých svých zbytečných odpovědností se škola může stát životnější a odpovědnější.

### **1.3 Shrnutí**

Cílem, k němuž tedy současná škola směřuje, není zajistit vzdělání jako pouhé osvojování vědomostí, dovedností, které souvisejí s vyučovaným předmětem. Škola směřuje k rozvoji všech složek osobnosti žáka. Usiluje o dlouhodobé rozvíjení jeho potencialit a schopností. Snaží se prohlubovat kultivaci jeho emocí a emočních projevů, pracovat s vůlí, s vědomím vlastní důstojnosti. V ideálním případě vede k uvědomění si jedinečnosti vlastní osobnosti, respektu k právům a svobodám a hodnotám druhých lidí. Trénuje situace, v nichž jedinec rozvíjí schopnost uplatňovat svá práva, souběžně s uvědomováním si zodpovědnosti za své jednání. Zejména pak směřuje k rozvoji způsobů takového chování a jednání, které napomáhá realizovat zralé vztahy jedince k druhým lidem, rozvíjet vazby k vlastnímu sociálnímu prostředí.

Touto cestou se škola stává významným modelovým socializačním polem života. „Škola není blažený ostrov odtržený od civilizace a společnosti... je to pravdivé zrcadlo všeho, co se odehrává ve společenském makrosystému... zachycuje změny v rodinách i psychický a fyzický vývoj populace...“ (Hening, Keller, 1996, s. 36).

Škola tak stále více směřuje k tomu, aby byla vnímána zejména jako modelové pole integrační a socializační, jako svorník spojující v mnoha směrech roztříštěnou společnost. „Škola jako instituce je zatěžována nesplnitelnými požadavky společnosti. Podle nich by měla podchytit pokud možno všechny negativní společenské jevy a zabezpečovat jejich prevenci, např. sociálně pedagogickou péči o žáky, prevenci proti

drogám, zdravotní a mediální výchovu, výchovu k rasové snášenlivosti atd. Škola by se s těmito nároky... měla vyrovnávat jako součást sítě mimoškolních společenských struktur a institucí“ (tamtéž, str. 10).

S ohledem na citované nároky si tedy musíme klást otázky, jak je pro tyto situace připravován a vybaven ten, kdo závazky školy naplňuje a realizuje výkonem své profese. Jak na dlouhodobou změnu odpovědnosti školy reaguje učitel a jak na něho tyto změny dopadají. Nakolik je učitel s to, se se specifickými nároky profese vyrovnat sám a zda a nakolik se mu může v této sféře dostat potřebné pomoci.

## 2 Profesní činnosti a profesní kompetence učitele

*Motto: Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.*

*J. Čáp*

Doposud jsme se zabývali problematikou školy ve společnosti procházející změnami a situaci jsme dokreslovali na konkrétním stavu školy a jejích úkolů v České republice. Lze konstatovat, že škola jako instituce se mění a přijímá některé nové odpovědnosti, zatímco některých jiných společenských závazků se postupně vzdává. Stranou této proměny (pokud chceme postihovat její psychologické souvislosti) však nemůže zůstat zejména dopad této situace na ty, kteří danou změnu v práci školy realizují, na její faktické vykonavatele – na učitele. Tuto kapitolu věnujeme převážně podrobnějšímu pohledu na specifika učitelské profese. Budeme se přitom opět soustřeďovat především na učitele základních škol.

### 2.1 Učitel jako vykonavatel změn v působení školy

Ačkoli je škola jako instituce zmiňována v souvislosti s řadou změn, poněkud mimo těžiště pozornosti stojí učitel jako konkrétní osoba, učitel jako vykonavatel nových a transformovaných odpovědností školy. V médiích i odborné literatuře převažují v souvislosti s osobou učitele stále ještě výčty nároků, popisy selhání, rizika či negativní modely, které učitel nabízí (Syřiště, 2001). Nedostává se přitom ovšem – jak v médiích, tak ve odborných textech – informací o rovině eufunkční, sdělení o tom, co učitelům pomáhá přestát obtíže jejich náročné profese. Často tak v učitelské profesi, přiřazované v současné době k profesím pomáhajícím, zůstává ten, kdo pomáhá, sám a více méně bez pomoci (Schmiedbauer, 2000).

Další a další pedagogické i psychologické akcenty, které společnost postupně deleguje na školu (socializační aspekty školního života, nejrůznější výše uvedené výchovy a prevence) přitom nutně vyžadují – samozřejmě při zachování profesionality odborné, oborové a didaktické – i rozvíjení a prohlubování sociálně psychologických aspektů profesní kompetence učitele. To se týká jak přípravy pregraduální, tak i následných programů pro učitele, které se koncipují v rámci celoživotního vzdělávání. Psychologická rovina učitelské práce tak nabývá na významu a vytváří i specifickou poptávku po zpracování a rozvíjení této části učitelovy odbornosti.

V následujícím textu se proto zaměříme na problematiku vymezení profese učitele i její proměny v průběhu času. Budeme se rovněž zabývat otázkami, které souvisejí s vymezením role učitele a očekáváními, které se k této roli vztahují. Zmíníme i dispoziční vztahující se k profesi a proměny profesní kompetence učitele tak, jak se zrcadlí v úkolech učitele nárocích kladených na jeho profesní činnosti. V závěru se pokusíme postihnout psychologické dopady profesních změn a klíčová témata nově kladených nároků na učitele.

## **2.2 Profese učitele**

Učitelství jako profese je velmi specifické, často bývá zpochybňována sama profesionalita této profese. Nad profesními souvislostmi a podstatou učitelství jako „profese“ vůbec se komplexně zamýšlí např. Štech et al. (1994). Řada výzkumných studií (Hoyle, John 1995; Etzioni, 2001; Bourdoncle, 1993 aj.) charakterizuje základní parametry profese jako takové:

- 1) výlučná expertní dovednost členů profese v daném oboru
- 2) uzavřený proces a pravidla přijímání do profese
- 3) formalizované poznatky předávané speciálním vzděláváním
- 4) etika profese a systém její kontroly
- 5) pocit vnitřní profesní soudržnosti (uvnitř dané komunity)
- 6) formální delegování pravomocí spojené se značnou autonomií při vykonávání profese

Řadu těchto charakteristických jevů můžeme postihnout rovněž u profese učitele. Některé specifické charakteristiky učitelského povolání však vedou spíše k jeho označování jako semiprofese či quaziprofese (Štech, tamtéž).

V odborné i popularizující literatuře opakovaně narážíme na paradox nejasného a nejednoznačného vymezení profese a profesi vymezujících pojmů při jejich často protichůdném výkladu. Jako by tato situace výstižně reflektovala rozšířenou všeobecnou zkušenost se školou a učiteli při jejím současném individuálně specificky odlišném obsahu. Dílčím východiskem z nejednoznačnosti přístupů k učitelově profesi je možnost principiálně se zaměřit na popis učitelské činnosti, vymezení, co tato činnost představuje, jak ji zkvalitňovat. Vhodnou ilustrací tohoto stavu je vymezení samotného výrazu učitel. Průcha (2005) uvádí některá z nejčastěji užívaných vymezení a porovnává je z historického a kulturního hlediska:

Podle Stručného slovníku paedagogického (díl V., 1909) je učitel „hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychování“.

„Učitel... jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Podle Education at a Glance: OECD Indicators (2001, s. 309 – 400) jsou učitelé (teachers) osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.

Podle posledně citovaného vymezení se řídí i mezinárodní klasifikace pedagogického personálu. European Glossary on Education: Teaching Staff (2001) je využívá se ho k terminologicky preciznímu vymezení kategorie „učitel“ v členských zemích EU.

Učitel se tak stává významnou autoritou (zde rozumějme významu popisně, nikoli v hodnotícím smyslu), významným dospělým (z pohledu dítěte), který působí na své

žáky, často nejen v poli školy jako instituce. Učitelé jsou současně v naší společnosti relativně velmi početnou profesionální skupinou (jednou z největších profesionálních skupin s vysokoškolským vzděláním). Přitom si současně skrze jejich působení společnost zajišťuje určitou kontinuitu. Máme zde na mysli především to, že se daná kultura (hodnoty a jejich hierarchie, postoje, vzorce chování, tradice atd.) transformuje a je předávána z jedné generace na druhou. Štech (1998) mluví výslovně o transgresivní funkci školy.

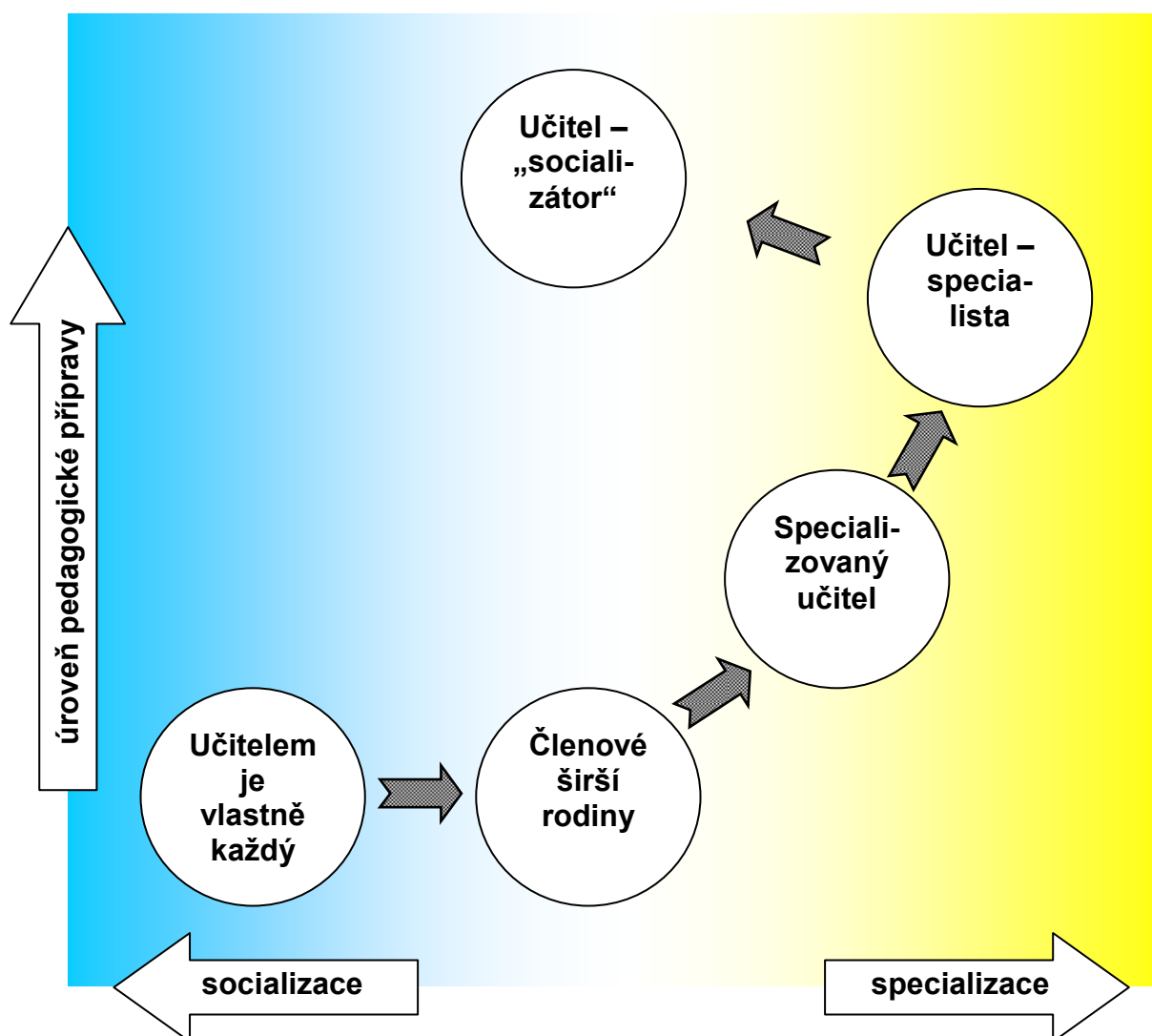
Toto předávání hodnot a v širší míře i společenské kontinuity vůbec realizují učitelé jako významní činitelé společenského vývoje i socializace jedince. Spoluvytvářejí a rozvíjejí vzorce chování svých klientů (žáků) a do jisté míry proporcionálně vyvažují a korigují vlivy masmédií a dopad elektronických informačních sítí (viz výše). V kontextu základní školy pak učitelé garantují svým působením široké pojetí vzdělání jako „všeobecné kultivace“ a socializace, v protikladu ke snaze o příliš úzce vymezenou odbornou specializaci bez kontextů a souvislostí.

### **2.3 Proměny profese v čase**

Situace učitele, resp. jeho začlenění do širší společnosti se ovšem v průběhu času proměňovaly. Proměna je zvláště patrná ve vztahu k tomu, jak se postupně vydělovala učitelova profese jako specifické odborné zaměření. Učitel se postupně profesionalizuje jako učitel specialista, zatímco v důsledku výše citovaných proměn školy je na něj kladena řada dalších nároků, které přesahují zejména do oblasti kompetencí vztahových. V následujícím textu se pokusíme o schématický přehled těchto proměn.

Pro plné uvědomění si dopadu společenských změn na profesi učitele se pokusíme o vytvoření dílčího modelu proměn profese učitele, jak by bylo možno je zachytit v dlouhodobém historickém kontextu. Snažíme se přitom o vystižení dvojí charakteristiky profese učitele – jednak proměn náročnosti přípravy pro profesi (zde pracovníě označeno jako úroveň, resp. náročnost, pedagogické přípravy), jednak „pohyb“ a vývoj profese v dimenzi specializace (zde rozuměj specializace a zaměření odborně oborové) versus socializace, kterou v tomto případě chápeme jako přispění k funkčnímu začlenění jedince do stávající společenské reality.

Schéma č. 6: Proměny profese učitele v čase



Výše uvedené pracovní schéma zachycuje pokus o popis proměn profese od nespecifikovaného učení se přímým kontaktem s druhými jedinci, přes učení se v určitém způsobem vymezených komunitách (zde zvolena širší rodina). Dalším krokem ve vývoji je pak člověk, do jehož profesní kompetence patří vyučovat něčemu druhé lidi. Nejprve může jít o dílčí profesní kompetenci (např. učení určité dovednosti, kterou mají zvládat následovníci v řemesle). Později postupně převažuje učení ve smyslu základního kultivujícího vzdělávání, jakési bazální gramotnosti, která umožňuje díky informacím hlubší orientaci v okolním světě a souvislostech jevů (Štětovská, 2004).



Proměny jednotlivých fází jsou přitom plynulé, často jde o nelineární postup změn. Ruku v ruce s proměnami profese učitele v čase dochází postupně rovněž k rozvíjení didaktických kompetencí (nejprve na bázi osobní zkušenosti, později v rámci systematictější profesní přípravy). Nicméně model učitele jako toho, kdo předává informace, přetrvává poměrně dlouhou dobu. Od profesně specializovaného učitele se ovšem postupně odštěpují učitelé specialisté, kladoucí důraz na hlubší a detailní znalost jednoho dvou oborů nebo jejich specifických částí.<sup>1</sup>

Od informací, jejich kompletování, uchovávání a předávání se učitel posouvá do pozice toho, kdo učí s informacemi zacházet. Zvažovat jejich věrohodnost, třídit je a vybírat z nich, hledat souvislosti a zvažovat jejich důsledky. Vzniká zde tedy určitá (ne vždy plně uvědomovaná) společenská poptávka po nových profesních kompetencích učitele:

A) v rovině práce s informacemi od předávání informací → ke strategii zacházení s informacemi a motivaci k takové práci

B) v rovině práce detail/celek směřování od učení dílčím prvkům → ke vzdělávání jako všeobecné kultivaci (propojování do mezioborových souvislostí, uvědomování si vývojových aspektů, jejich důsledků, vytváření větších smysluplných celků)

C) v rovině výuka/výchova je patrné směřování od mechanické výuky (při zachování základního penza znalostí informací) → k výchově (k práci s vlastním já, s osobním i osobnostním rozvojem)

S jistou mírou zobecnění tedy můžeme říci, že škola vystupuje jako místo či „pole“ sociálního učení stále častěji a systematictěji (viz výše uváděné nejrůznější „výchovy“, nové kompetence a preventivní aktivity delegované na školu společností). Učitel pak je tím, kdo ono sociální učení moderuje a modifikuje do konkrétní podoby. Stává se tak jedním z velmi důležitých činitelů procesu socializace. Podle Čápa (1993) socializace znamená zařazení jedince do společnosti, osvojení sociálních zkušeností a norem. Tento proces se uskutečňuje zejména ve styku s druhým člověkem, se sociální skupinou – ve škole se jedná o kontakt učitele a žáka a rovněž kontakt se skupinou vrstevníků (někdy

---

<sup>1</sup> Obdobné dělení či jeho reziduum lze ostatně spatřovat v systému výuky prvního stupně – učitel specializovaný na učení – a druhého stupně – učitel specialista na konkrétní předmět – tuzemských základních škol.

modifikovaný učitelem) v různých formách sociálního učení (viz též Helus, 2007; Odehnal, Severová, 1986; Hrabal, 2002).

Na učitele se tak klade vysoce náročný úkol, aby se stal průvodcem žáka na jeho objevitelské cestě do světa a pravidel dospělých.<sup>2</sup> Učitel má svého svěřence provázet jej na této cestě v pozici chápající autority a zároveň se ho postupně naučit brát jako rovnocenného partnera. Úkol nepochybně obtížný a plný vnitřních rozporů. Náročná profese učitele tak ovlivňuje budoucí dospělé nejenom tím, co a jak učitel vyučuje, k čemu a jak je vychovává. Učitel je nezastupitelný zejména proto, že je vzorem a modelem chování a důležitým objektem pro napodobování a identifikaci žáků. Grác (1990, s. 7) mluví o „exemplifikaci jako o souborném pojmu pro zpracovávání problematiky působení osobního příkladu“. Tamtéž (str. 224) dodává, že „žádný učitel nemůže zabránit, aby působil jako vzor, ale je v jeho moci, aby působil jako vhodný vzor“. Pedagogické prameny mluví významu skrytého kurikula učitele. Skryté kurikulum představuje učitelovy postoje, názory, hodnotový systém...(Vališová, Kasíková, 2007). Psychologie dává přednost pojmu nezáměrné výchovné působení.

Pro ilustraci přibližujeme pojetí Čápa a Mareše (2001), dle kterého se sociální učení uskutečňuje prostřednictvím specifických zákonů:

a) učení napodobováním, kdy jedinec přejímá pozorované způsoby chování a vykonávání činností, pokud mu to pomáhá v řešení konkrétních životních situací; tím se formují jeho příslušné psychické předpoklady (dovednosti, návyky, postoje aj.). Také proto je učitel vzor značně výrazně normativně vymezený (viz Grác, 1990, s. 218-219).<sup>3</sup>

b) sociální odměňování, kdy se upevňují takové způsoby chování či jednání jedince, které jsou sociálně odměňovány. (Zde můžeme v reálné situaci narazit ve škole na problém, když učitel či instituce školy sociálně odměňuje odlišné chování než rodiče nebo spolužáci žáka. Konkrétně vzniká problém např. na druhém stupni základních škol ve větších městech, kde většina motivovanějších dětí odešla na víceleté střední školy.

---

<sup>2</sup> Paulík (1999, 2002) ovšem upozorňuje, že profesní kompetence učitele je často pojímána spíše jako ideálová – v podstatě nedosažitelná – norma.

<sup>3</sup> Již Seneca a Komenský právem zdůrazňovali, že vychováváme příkladem (tedy modelem chování a jednání) více než jinými formami působení. To odpovídá důrazu na napodobování a identifikaci jako na formy sociálního učení, které mají při formování osobnosti žáka základní význam. V dané souvislosti lze rovněž pochopit, proč je právě role učitele tak obtížná pro svého nositele a proč je nesnadné z ní vystoupit.

Učitel – někdy i rodiče – očekávají i nadále, že se dítě bude snažit učit se, vrstevnická skupina naproti tomu oceňuje manifestačně předváděné neučení se.)

c) observační (zástupné) učení, způsoby chování a jednání, kdy si jedinec postupně osvojuje takové chování, za které je sociálně odměňován jeho model (tedy jak např. spolužák, tak učitel).<sup>4</sup>

d) učení sociální anticipací se uskutečňuje tehdy, když skupina nebo jedinec se silným vlivem opakovaně projevují očekávání určitého způsobu chování, a jedinec to vnímá. Může si tento způsob chování osvojit a formují se tak i jeho příslušné psychické předpoklady. (Učitel s přirozenou a respektovanou autoritou tak může např. s mírnou nadsázkou použít formulace, že „tuhle látku se naučí jen jedničkáři... ale protože čekám, že jedničku budete chtít všichni, naučíte se to všichni“, aniž by tím demotivoval své svěřence.)

e) učení identifikací, kdy si osvojuje především ty způsoby chování, které percipuje jako podstatné znaky svého modelu. Dochází tak často k převzetí cílů, hodnotových orientací a norem, k formování motivace a rysů osobnosti. Jedinec si ovšem osvojuje zejména ty způsoby chování, se jemu jeví jako podstatné, může se ovšem stát, že zaměňuje nápadné či vnější znaky za podstatu.<sup>5</sup> Podrobněji danou problematiku rozpracovává několik dalších autorů - viz Helus (2007) či Hrabal (1988, 2002). Další reflexi směrů vývoje, jimiž prošlo v průběhu času učitelské povolání, nalezneme pod označením obecné trendy vývoje učitelské profese u Vališové, Kasíkové et al. (2007) například v pojetí Chalupného a Koti. Jedná se o následující trendy:

1) trend k postupné profesionalizaci a osamostatnění profese učitele (viz též Štech, 1994)

2) trend k všeobecnému ovlivňování vývoje žáka (vzrůstá důraz kladený na socializaci žáka, socializační působení učitele a celkové formování osobnosti), rovněž Havlíková et al. (1998)

---

<sup>4</sup> Nemůžeme zde ovšem pominout významnou intervenující proměnnou – společensky zviditelněné mediální celebrity. Co například udělají se vztahem ke školnímu vzdělávání, opakovaná prohlášení dočasně slavných, kteří deklarují školu jako pouhou otravnou zbytečnost?!

<sup>5</sup> Dobrou ilustrací je např. nápodoba oblečení či mluvy generačních mediálních idolů, případně iluze vyvolaná cíleně reklamou, kde vlastnictví výrobku – produktu, garantuje vlastnosti, úspěch, spokojenost apod.

3) trend ke specializaci a partikulárnímu působení – modelově situace vyššího stupně základní školy – učitelé jsou v kontaktu s žáky poměrně krátkou dobu v určitých učebních hodinách, a proto je třeba jejich činnost systematicky organizovat (viz též diskuse v práci Hopfa, 2001)

4) trend k intenzifikaci působení (rozvíjí se akcent na individuální přístup k žákům, je zdůrazňováno celkové zefektivňování vzdělávání); viz též společenská diskuse o významu vzdělávání pojímaného jako specializace versus vzdělávání pojímané jako všeobecná kultivace člověka

5) trend k demokratizaci učitelské profese (postupně dochází k vyrovnávání rozdílů v požadavcích na přípravu různých typů učitelství, k vyrovnání životních podmínek a životního stylu pedagogů, stejná je např. dostupnost profesního statusu učitelství pro muže i ženy), v současnosti pak také vnímání odbornosti učitele jako „conditio sine qua non“ s narůstajícím významem učitelovy práce ve sféře socializační (rovněž Štech, 1994) <sup>6</sup>

Shrnujícím způsobem je tedy možno postihnout profesi učitele na základě vykonávaných činností a požadavků na něj kladených, s ohledem na vymezení výchovně vzdělávacích cílů, jak je uvádí např. Čáp (1993, s. 304):

- a) na učiteli se požaduje zejména vyučovat a vzdělávat, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků i rozvoj schopností žáků
- b) vychovávat žáky, formovat a rozvíjet jejich zájmy, postoje, přesvědčení a charakter
- c) být ve styku s žáky, vytvořit s nimi specifické vztahy, soustavně je poznávat, sledovat jejich vývoj, adekvátně realizovat interakci a komunikaci se žáky, s jejich rodiči, s ostatními učiteli,
- d) osvojit si určitý příslušný vědní obor a soustavně se v něm vzdělávat a zdokonalovat
- e) osvojit si potřebné pedagogické a psychologické poznatky (metody a způsoby myšlení potřebné pro poznávání žáků a působení na ně) a dále je rozvíjet

---

<sup>6</sup> Tento pohled v současnosti prochází dílčí proměnou – viz diskuse o tom, zda bude moci víceletá praxe učitele nahradit jeho vysokoškolské vzdělání, jak navrhuji někteří čeští zákonodárci v r. 2008.

- f) koordinovat činnosti vlastní i činnosti žáků a dalších osob, které ovlivňují formování osobnosti žáka
- g) sledovat dění ve společnosti, v regionu a účastnit se ho v adekvátní míře a formě
- h) dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sebe sama, poskytovat žákům pozitivní model zralé osobnosti

Je samozřejmé, že daný přehled je pouze jedním z možných pojetí. Další rozpracování tématu nabízí ve své práci Kyriacu (1996) nebo Švec (1998,1999, 2002) či Mareš (1996).

Úkoly a požadavky kladené na učitele jsou tedy značné a psychologicky rozmanité, rámcově bychom je mohli rozdělit na kategorie nároků vztahující se k osobnosti, do oblasti zahrnující obecně pracovní předpoklady a konečně do sféry vědomostní.

## 2.4 Profesní kompetence učitele

V souvislosti s profesí učitele nemůžeme opominout ani problematiku jeho profesních kompetencí. Sám pojem kompetence vychází původně z latiny (*competere* = mít společný cíl, setkávat se, býti mocen, schopen něčeho, hoditi se, stačiti k něčemu). Podle Velkého sociologického slovníku (1996) lze tento pojem chápat jako schopnost, předpoklad jedince nebo skupiny, instituce, organizace zvládnout určitou činnost, situaci, respektive posuzovat určité jevy s vědomím širších souvislostí nebo z odborného hlediska (kompetence odborná). Kompetence sociální je vymezena jako způsobilost jedince kontrolovat průběh sociální situace v souladu s vlastními cíli. V psychologii je pak kompetence definována jako způsobilost či schopnost (kapacita, dovednost, účinnost).<sup>7</sup>

Pojetí kompetence ovlivnil i jazykový kontext autorů. V anglosaské literatuře (Eraut, 1994) se setkáváme s pojmem *competence*, které nese spíše holistický význam (ve smyslu kognitivního pojetí je kompetence založena na integrované hloubkové struktuře a na obecné schopnosti koordinovat vhodné vnitřní kognitivní, afektivní a jiné zdroje

---

<sup>7</sup> Např. Weinert (2001) uvádí dokonce sedm různých možností, jak lze kompetence definovat, popsat nebo teoreticky interpretovat. V konceptu kompetence je možno nalézt mnoho rozdílných přístupů, neexistuje však jednoznačná koncepční společná práce k tomuto tématu.

potřebné pro úspěšnou adaptaci). Alternativní *competency* se většinou používá jako označení jednotlivých dílčích složek ve vztahu k výkonu (behavioristické pojetí), ty jsou pak hodnoceny v nejrůznějších testovacích programech (Raven, Stephenson, 2001; McClelland, 1973).

Pojem kompetence je vnímán nejednotně i z hlediska možného škálového posuzování: a) dichotomicky: někdo buď je, nebo není 'kompetentní' nebo b) hodnotícím způsobem: kompetentní představuje určitou pozici mezi začátečníkem a expertem (Shippmann et al., 2000; Hayes, 1999).

Český odborný pojmový aparát tento rozdíl ve své většině nereflektuje (jednou používá termínu kompetence v singuláru jako pojmu obecného a nadřazeného, jindy v plurálu pro označení různých dílčích domén). V našem textu tedy mluvíme o profesních kompetencích, i když příležitostně v práci učitele preferujeme singulární vyjádření jako syntetický pojem – viz dále.

Můžeme tedy shrnout, že kompetence bývá definována odlišně v odlišných kontextech. Zhruba je interpretována jako specializovaný systém schopností, znalostí, nebo dovedností, které jsou nezbytné nebo dostačující k dosahování určitých cílů. Tato definice může být aplikována jak na individuální dispozice tak na dispozice v sociální skupině.<sup>8</sup>

Gillernová (1998, 2003) v této souvislosti užívá pojmu profesní kompetence učitele jako celkové charakteristiky, kterou tvoří specifické skupiny dovedností (viz též následující schéma):

1) dovednosti oborové, spojené s odborností – s předmětem – oborem, který učitel vyučuje; jde zde o konkrétní zaměření učitelovy pracovní specializace

---

<sup>8</sup> Bez zajímavosti není zjištění, jak souvisí sociální kompetence s věkem a pohlavím. Všechny tři nejčastěji uváděné a sledované faktory sociální kompetence: sociální znalosti, empatie a místo kontroly narůstají s rostoucím věkem lineárně. Pokud jde o pohlaví, ženy skórují v empatii významně výše než muži. Podle G. R. Adamse (1983) je přitom empatie úzce propojena s kulturní definicí ženskosti, místo kontroly – příznačné pro sociální kompetenci u mužů – představuje maskulinní instrumentální atribut. Oba faktory jsou přitom spojeny se sociální znalostí. Pro praktickou aplikaci v českém základním školství, které strádá nedostatkem mladších učitelů a mužů – učitelů, by z toho ovšem vyplývalo zjištění vcelku potěšující, pokud za těžiště učitelské práce budeme považovat socializaci žáka a práci se vztahy (viz též Řehulka, Řehulková, 2001).

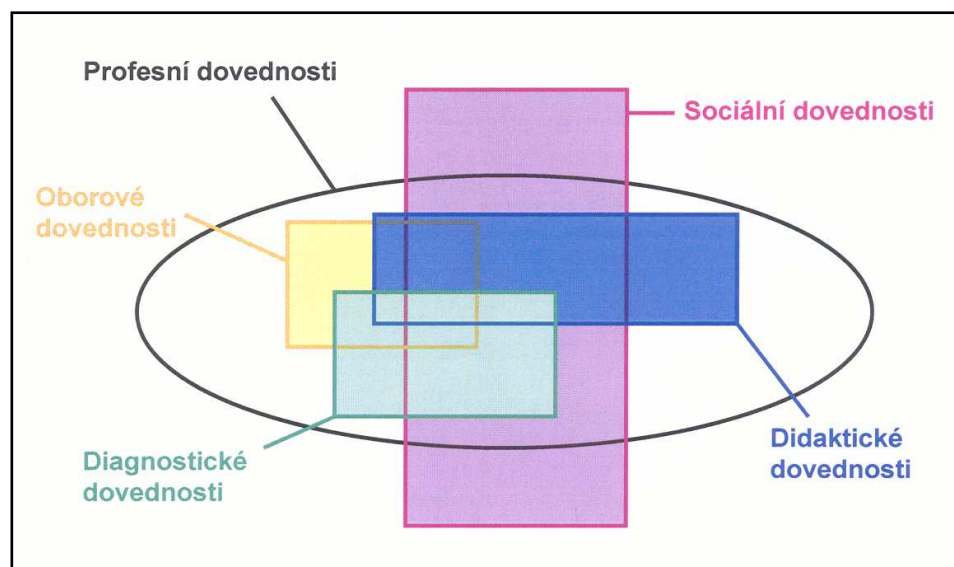
2) dovednosti didaktické, které souvisejí s didaktickými nároky vyučovacího (a vyučovaného) předmětu; jde zde o konkrétní didaktická, případně didakticko-technologická specifika daného předmětového zaměření učitele

3) dovednosti sociální, které souvisejí se sociálně psychologickými dovednostmi rozvíjenými v profesi učitele – umět se vcítit do potřeb dítěte, diferencovat žákovy potřeby ve vztahu k jeho věku a rozumět jim, porozumět jeho vztahům k ostatním ve vrstevnické skupině; jde zde zejména o dovednosti související s narůstajícím významem učitelovy práce na poli socializace<sup>9</sup>

4) dovednosti diagnostické – zjišťování a hodnocení aktuálního stavu dítěte, poznávání reakcí dítěte na jednotlivé situace, pozorování dětí, zjišťování sociálního klimatu třídy, reflexe vlastní práce a působení na žáky, autodiagnostika učitele samotného apod.; tato kategorie dovedností souvisí také s chápáním učitele jako klinika či výzkumníka (viz dále), rovněž však odkazuje k poněkud opomíjené složce učitelovy práce se sebou samým, k citlivosti vůči sobě a svému momentálnímu stavu (viz praktická část).

Vzájemný vztah a interakci citovaných kategorií, ukazuje následující schéma.

**Schéma č. 7: Model profesní kompetence učitele (Gillernová, 2003)**



<sup>9</sup> Podle Smékala (1995, s. 8) je soubor sociálních dovedností klíčovou součástí sociální kompetence subjektu. Tou Smékal rozumí „obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti“.)

Každá z výše uvedených dovedností v sobě ovšem zahrnuje celou řadu dílčích, jednodušších i složitějších dovedností, jejichž výčet by byl velmi rozsáhlý. Málokterý profesní vztah je sycen tak různorodými činnostmi jako právě specifický vztah mezi dospělým a dítětem ve školním prostředí.<sup>10</sup>

Ani pojem dovednost ostatně není vymezován jednotně. Nejčastější je jeho pojetí jako „učení získané způsobilosti k činnosti“. Dovednosti samé lze rovněž rozlišovat více způsoby. Čáp (1993) např. uvádí dovednosti sensomotorické, intelektové, umělecké a sociální (podle druhů prováděné činnosti), podobně i Švec (1998) či Nelešovská (2005). Charakteristiky, které rozlišují dovednosti, jsou ovšem do jisté míry nejednoznačné a mohou se vzájemně překrývat, resp. vyjadřovat různé aspekty dané dovednosti.<sup>11</sup>

Na základě obecného vymezení pojmu dovednost je možné charakterizovat dovednosti v profesi učitele jako účelné a cílově orientované prvky činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů. Tyto dovednosti mají komplexnější charakter. Jejich osvojování a uplatňování se opírá o znalosti pocházející z více disciplín (viz též Gillernová et al., 1990, Zaorálková, 2000 a Bidlová, 2005). Dovednosti samy se pak uplatňují a rozvíjejí v rozmanitých pedagogických situacích a v měnících se výchovně vzdělávacích podmínkách.

Kyriacou (1996, s. 20) je označuje pedagogické dovednosti a definuje jako „jednotlivé logicky související prvky činnosti učitele, které podporují žákovu učení... jejich charakteristickým rysem je skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů“. Směřují k co nejefektivnějšímu dosahování výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit. Konkrétně se pedagogické dovednosti týkají všech krátkodobých a okamžitých problémů, které je třeba řešit před hodinou, během ní a po ní.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> S jistou mírou nadsázky bychom mohli hovořit o učitelství jako o poslední komplexní integrující profesi v současném světě narůstajícího roztržitého dílčích specializací.

<sup>11</sup> Například dovednosti psychomotorické zahrnují nejenom prvky činnosti motorické, ale i intelektové. Učitelova dovednost motivovat je dovedností sociálně komunikativní s prvky dovedností oborových. Můžeme ji považovat za dovednost obecnou, protože je využitelná v různých školních situacích, ale i dovednost komplexní a mezipředmětovou, která vyžaduje vědomosti a dovednosti z psychologie, pedagogiky, komunikace aj.

<sup>12</sup> I zde lze ovšem namítnout, že je obtížné oddělovat jednotlivé typy dovedností učitele, v situacích, kdy i do krátkodobých problémů intervnují dlouhodobé vztahy či konflikty.



Průcha (2002, s. 31–32) užívá širšího pojmu „pedagogická způsobilost... souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie aj., jež jsou získávány příslušným studiem učitelského zaměření... pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.“ Jako příklad uvádí zodpovědnost učitele za výsledky práce a její pozici v učitelově hodnotovém systému (též Michalak, 2003). Průcha ale rovněž uvažuje o tom, zda a jak by tuto dimenzi učitelovy činnosti bylo možno vhodným tréninkem vypěstovat v rámci přípravného či dalšího vzdělávání (viz též kapitola 5).

V souvislosti s pojetím učitele jako „socializátora“ pro nás vstupuje do centra pozornosti pojem sociálních dovedností učitele (viz výše uvedené schéma Gillernové). Podle Blackwell Encyclopedia of Social Psychology (1995, s. 605–607) lze sociální dovednosti definovat na obecné úrovni definovat jako „na cíl zaměřené a vzájemně propojené sociální reakce, které je možno se naučit a jež jsou pod kontrolou jedince“.

Ve vztahu k sociálnímu učení pak představují sociální dovednosti percepci určitých signálů, reakce závislé na zpracování informace. Souvisejí se zpětnovazebními a autoregulačními postupy. Gillernová, Hermochová, Šubrt (1990, s. 8) je považují za „učením získané předpoklady pro naplňování sociálních vztahů“. Podílejí se na interakci a komunikaci a zároveň jsou jejím výsledkem.

Rogers et al. (1978, 1998) podrobně rozpracovali systém sociálních dovedností, které spoluvytvářejí humánní vztah k druhým. Tyto dovednosti jsou založeny na humánním, lidském vztahu, který pomáhají realizovat. Nejedná se přitom o izolované, mechanicky nacvičené (či nacvičitelné) techniky, ale o skutečně autentický přístup (viz též 5. kapitola). Naslouchání, reflektování názorů i emocí druhého člověka, povzbuzování místo chválení, kladení otázek a předkládání alternativ pro samostatnou volbu místo direktivních rad, projevy bezpodmínečného akceptování, empatie aj. tvoří jádro a základ těchto dovedností.

Čáp (1993) užívá pojmu pedagogický takt – složitou sociální dovednost (resp. soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Jde v podstatě o specifickou formu a podobu zpětné vazby. Učitel prostřednictvím sociální percepce zachycuje a zpracovává signál. Srovnává ho se svými

zkušenostmi, volí adekvátní reakci, popřípadě modifikuje svou další činnost. Pedagogický takt je také možno pojímat jako specifikaci obecnější „taktnosti-beztaktnosti“ v sociální komunikaci a interakci mezi lidmi. Taktní člověk zná potřeby druhých lidí i projevy jejich uspokojení a neuspokojení (je empatický, dovede se vcítit do druhých), dokáže tyto projevy rozpoznat a také je navyklý sledovat je a reagovat na ně, upravit podle nich své chování a jednání.<sup>13</sup>

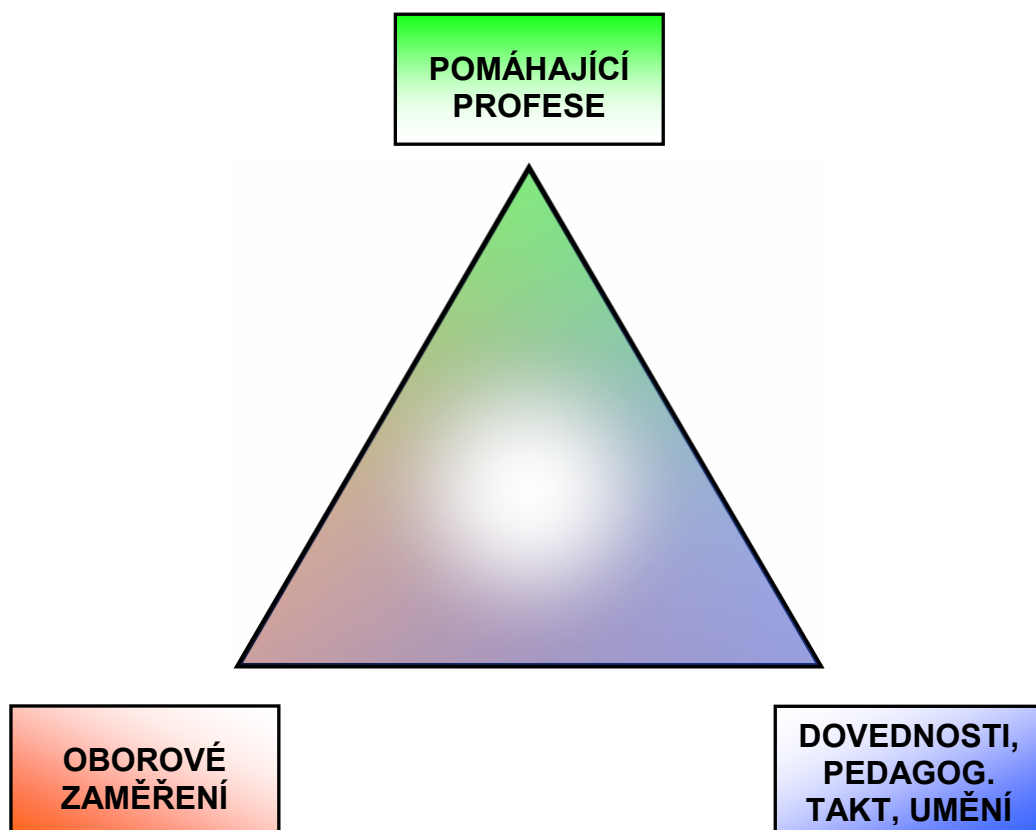
Sociální dovednosti učitele tedy bezprostředně souvisejí s profesionální kompetencí, mají vztah k jeho efektivitě. Sociální dovednosti pomáhají i k životní i profesní spokojenosti učitele (viz též 3. kapitola a zkušenosti se supervizní prací ve škole). Stále více učitelů si uvědomuje, že bez sociálních dovedností může člověk, jinak vynikající ve sféře oborových znalostí, ve školních sociálních situacích selhat. Je tedy zřejmé, že sociální dovednosti tvoří stále významnější stěžejní součást vyučovacího i profesně kompetentního pracovního stylu učitele.

Závěrem dílčí subkapitoly můžeme shrnout své úvahy o profesi učitele v metaforickém obrazu profese, která na jedné straně souvisí s profesemi vědeckými (mírou nároků na preciznost a exaktnost ve sféře oborového zaměření). Na straně druhé se učitelství propojuje s profesemi pomáhajícími, s profesemi, které charakterizuje zvládnutí praktické diagnostiky a kontaktu s lidmi. Dílem ovšem profesi učitele charakterizuje i její vztah k profesím uměleckým, zejména dramatickým (svými nároky na „uvěřitelné“, přesvědčivé a výstižné předvedení sdělovaného obsahu např.). Nedílnou součástí tohoto umění ovšem tvoří pedagogický takt a to, že učitel umí svou profesi (tedy jeho pedagogické dovednosti). Přitom každý z uvedených aspektů profese klade specifické nároky na motivaci učitele, na jeho schopnosti a dovednosti a také určité rysy osobnosti.

---

<sup>13</sup> Opět si musíme připomenout problematiku genderových aspektů v dimenzi sociálních kompetencí. Ostatně i Grác (1990, s. 218) hovoří o učiteli jako o vzoru ve smyslu sociálních kompetencí femininím.

**Schéma č. 8: Prolínání dílčích aspektů profese učitele**



## **2.5 Role učitele**

Novým jevem, který je ve vývoji profese možno pozorovat, je v současnosti patrný tlak na učitele, který samozřejmě naplňuje odborné, oborové a didaktické kompetence své role, ale zároveň se stává pro své svěřence jakýmsi sociálním modelem (někdy odmítaným, jindy přijímaným) toho, jak se chovat v určitých situacích. Uvědomění si psychologických souvislostí proměn profese vybavuje učitele mimo jiné znalým přístupem k této situaci. Nezáleží totiž na učitelově volbě; sociálním modelem je pro své svěřence vždy, jak ostatně vyplývá i z učitelovy role dané jeho profesí. Učitel může mít potřebu unikat z profesní role nebo ji přijmout za svou, přesto však zůstává modelem, s nímž žáci konfrontují svůj svět sociálních norem, hodnot a konvencí.

V tomto smyslu také nikdy učitel nemůže být zcela nahrazen stále dokonalejšími výukovými programy. Elektronický kontakt má jiný vztahový charakter, nerealizuje se přímo ve skupině. Elektronický „učitel“ užívá jiných rovin komunikace. Dělá-li chyby,

pak jejich logika je jiná než u lidského chování, a proto nepřipravuje na tuto – přímou lidskou komunikaci. Nabízí se tedy možnost vymezit učitelovu profesi také za pomoci definování role učitele.<sup>14</sup>

Kolektiv autorů v mezinárodní publikaci *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Anderson ed., 1995) se pokouší popsat učitele za pomoci metaforických obrazů. Tak například Delamont (cit. dílo, s. 6) používá obrazu učitele jako umělce, v jehož profesi se prolíná kognitivní a emotivní složka, racionalita s intuicí, vědomé působení i neuvědomované aktivity, aby umožnily vznik výsledného díla. Calderhead (tamtéž, s. 9) mluví o učiteli jako o klinikovi či přesněji lékaři klinikovi a zdůrazňuje tak diagnostickou, preventivní a nápravnou rovinu jeho práce (viz též Štech, 1994). Hoyle (tamtéž, s. 11) používá metaforu učitele jako profesionála (koresponduje se Štechovým pojetím). Zdůrazňuje učitelovu profesní přípravu i dovednost, jisté profesní struktury a algoritmy nevylučuje.

A konečně Hollingworth (cit. dílo, s. 16) vypořádává učitele jako výzkumníka. Zde se nabízí dvojí výkladová rovina. Učitel jednak aktivně zkoumá pole předmětu a oborovosti i proměny profesní a sociální reality. Zároveň je ale učitel sám i aktivním výzkumníkem v sociálním poli své třídy a regulérním účastníkem výzkumů v oboru své profese a jejího působení.<sup>15</sup>

Jiné pohledy nabízejí domácí autoři (Bačová in Výrost, Slaměník, 1997 a 2008; Janoušek, 1984; Musil, 1999 a další). Zmiňují z různých úhlů pohledu problematiku sociální role učitele, resp. adaptovanost učitele v profesionální roli. Klasické Janouškovo pojetí pak rozlišuje roli:

- jako systém očekávání, které má vnější sociální svět vůči tomu, kdo zaujímá určitou pozici. V určité situaci očekáváme určité chování náležící k roli, kterou v této situaci máme. (Zde stojí za zmínku specifika role učitele oproti řadě jiných profesních

---

<sup>14</sup> Používáme zde označení role, které zdůrazňuje i širší pojetí než klasické sociologické či sociálně psychologické definice.

<sup>15</sup> Občas jsme v současné době i svědky reakce na jistou míru „zneužívání“ učitelů v této rovině. Škola je samozřejmě vděčným polem pro zkoumání řady jevů, často je však na učitele delegována povinnost sběru dat, měření efektivity postupů a zjišťování údajů pro příliš mnoho institucí. Sama škola přitom navíc strádá nedostatkem času pro vlastní obligatorní aktivity. Není divu, že se pak učitelé i škola jako instituce tomuto trendu sbírání dat ve výuce brání a dostat se tak relevantním datům je stále obtížnější.

rolí. Sociální okolí trpí určitou neochotou uvolnit z profesní role jedince, kterého zná jako učitele. Na rozdíl třeba od opraváře nebo geologa, ale v souladu s obdobným přístupem k jedincům veřejně činným nemůže si učitel často dopřát luxusu být vnímán jako někdo jiný než učitel, jako běžný člověk. Platí to ovšem pouze tehdy, pokud je okolí známa jeho profese. Někdy se tato specifická percepce přenáší i na členy učitelovy rodiny:...“jak to, že se chová tak a tak, když je to syn/dcera učitele?“ Ostatně řada anekdot o učitelích, resp. učitelkách dokresluje situaci více než barvitě.)

- role sestávající z těch subjektivních očekávání, která ten, kdo roli zaujímá, považuje za přijatelná pro vlastní chování vůči druhému. (Nutno poznamenat, že tato očekávání mohou být velmi odlišná od vnějších očekávání. Např. většina učitelů pravděpodobně chápe, že může udělat chybu, ale ovlivnění stereotypem profesní role připouštějí to veřejně jen obtížně, snad i kvůli obavám z nejistého postavení vlastní autority.)

- role jako souhrn vnějšího chování, které vidíme u nositele jedné role ve vztahu k nositeli jiné role. (Zde může vzniknout problém zejména tehdy, pokud není ujasněna, ev. jasnými pravidly definována, komplementarita a vzájemné vymezení rolí. Škola může nabídnout mnoho situací takového neporozumění. Odpovědnost učitele a rodiče ve vztahu k témuž dítěti je jen jednou z nich.)

Role učitele se tedy vždy pojí s určitými povinnostmi, závaznými pro každého, kdo profesionálně jako učitel vystupuje. Učitel je vždy vedoucí, který je soustředěn především na zprostředkující funkci vedoucího skupiny. Další jeho povinností je nést odpovědnost za výsledky svých žáků (Michalak, 2003). V neposlední řadě se mezi předepsané vzorce chování učitele řadí také funkce prostředníka mezi žáky a určujícími společenskými normami, hodnotami a cíli (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990).

Celkově jsou role učitele určeny (podrobněji Zaorálková, 2000) hlediskem institucionálního vymezení, očekávaným chováním (které roli připisují např. žáci, rodiče, veřejnost, nadřízení i učitelé samotní) a skutečným chováním. I zde si ovšem můžeme klást otázku, nakolik hraje roli předem nastavené očekávání a další percepční omyly (Baumgartner in Výrost, Slaměník, 1997), které mohou zkreslit vnímání onoho skutečného chování. Nemluvě o tom, že pro učitele může být obtížné přeladit své rolové chování v souladu s nově očekávanými vzory, když jemu samému chybí vlastní prožitek

odlišných vzorů chování. (Tak učitel, který nezažil a nezažívá partnerský přístup autority k sobě samému, je v obtížné situaci, pokud má realizovat partnerský přístup k rodičům svých žáků či žákům samotným.)

Role učitele navíc není zcela jednolitá a fixovaná. Naopak sama o sobě obsahuje řadu subrolí (role uskutečňované ve vztahu k žákům, kolegům, rodičům žáků a společnosti či konkrétním institucím). Jednotlivé komponenty či subrole mnohostranné role učitele se tak mohou v určitých situacích dostat do konfliktu. To může být často dalším zdrojem stresu učitele (Fontana, 1997). Učitel má jedinou možnost – tento konflikt si uvědomit a stanovit priority a realisticky rezignovat na maximální výkon ve všech svých dílčích rolích.

Zásadním předpokladem úspěšného působení učitele je však jeho identifikace s rolí. Přitom je třeba si uvědomit, že míra identifikace se sociální rolí a chování jedince v ní jsou ovlivněny očekáváním sociálního prostředí, vzorem chování, který je roli přiřazován, ale také možnostmi, které k naplnění tohoto vzorce dává osobnost konkrétního jedince.<sup>16</sup> Na problematiku spojení rolového chování (výběru role, role selection) a rolového výkonu (role performance) upozorňuje také Bačová (1997, s. 216 in: Výrost, Slaměník) v souvislosti s „rolovým závazkem“ podle Strykera.

Jako konkrétní příklad můžeme uvést demokratizaci společnosti a společenských vztahů, která ve světě školy koresponduje mj. i s postupnou proměnou vztahů mezi učiteli a žáky (obdobně mezi učiteli a rodiči, učiteli navzájem, učiteli a školním managementem či zřizovateli školy atd.). Důsledkem toho je postupná proměna vzájemné komunikace nebo společných činností. Řada učitelů se ale této změny hrozí nebo obává, protože tak přicházejí o možnost přímého autoritativního řízení žákovy činnosti. Navíc se mění se obvyklá atmosféra třídy. Žáci diskutují, odporují učitelovým názorům (ne každý učitel si přitom uvědomí, že tím žáci nutně nezpochybňují jeho samého). Učitel je konfrontován s typy chování, na něž se nemusí cítit dostatečně připraven (hluk při práci ve třídě a uvolněné neformálnější vztahy a kontakty i mezi žáky a učiteli uvádíme jen jako jeden příklad z mnoha). Učitel je nucen řešit věci zcela mimo vlastní aprobační obor – konflikty, šikanu, poruchy příjmu potravy, závislost na

---

<sup>16</sup> Jak nesnadno se identifikuje s učitelskou rolí ve společnosti, kde se traduje, že „kadeřnice a učitelka, to není povolání, to je diagnóza“?!

návykových látkách, xenofobii, vztah k penězům i médiím, narůstající počet tzv. „problémových“ dětí ve třídě. Učitel se pak často cítí nejistý a při rozvolnění pravidel školního života mu není jasná jeho vlastní konkrétní odpovědnost za výsledek skupinové práce atd.

Nicméně i nedobrovolně se učitel stává jedním z důležitých činitelů procesu socializace. Zde máme na mysli socializaci jako zařazení jedince do společnosti, osvojení sociálních zkušeností a norem (Čáp, 1993). Tyto procesy probíhají právě v konkrétním a bezprostředním styku s druhým člověkem, ve škole pak především s učitelem a dalšími dospělými, nebo se sociální skupinou (ve škole s vrstevnickou skupinou v rámci třídy, zájmové činnosti a podobně). Dochází tak postupně k bohatému uplatňování různých forem sociálního učení (Helus, 2007; Odehnal, Severová, 1986; Hrabal, 2002).

Z výše uvedeného ovšem vyplývá řada i specifických nároků, které realita profese klade na učitele v pozici „socializátora“. Jde o práci s vlastní osobností, rozvíjení a prohlubování sociálních dovedností (kompetencí) učitele, otázky vytváření autority a konfrontace s ní atd. Pro další práci vybíráme některé z řady těchto oblastí. Upřednostňujeme přitom ty oblasti, které považujeme za klíčové i pro pochopení dalších souvislostí učitelovy práce a jimiž se budeme dále zabývat.

## **2.6 Předpoklady k výkonu profese učitele**

Pokud přijmeme výchozí tezi, že škola je významné místo (či pole) pro realizaci sociálního učení, nemůžeme samozřejmě přehlédnout podstatnou otázku, kdo se na tomto procesu podílí a jaké jsou kladené nároky na něj a na jeho (osobnostní) dispozice k profesi a předpoklady pro její vykonávání. Výčet charakteristik učitelské profese (profese vysoce náročné a ne zcela doceněné – viz též Spilková, 2004, Vašutová, 2004) předkládá Zelina (podle Blížkovský, Kučerová, Kurelová et al., 2000; 138–144). Učitele a učitelskou profesi začleňuje do společenských vztahů, všímá si specifík přípravy pro učitelskou profesi. Vycházíme-li ze Zeliny (a volně doplňujeme vlastními poznatky z praxe), lze uvést některé obecné charakteristiky vlastností a dovedností učitele (srovnej též 2.2 a 2.4) a rovněž učitelské profese jako takové.

- 1) Učitelská profese je definovatelná jako unikátní, jedinečná činnost, jejímž základem je služba člověku a společnosti. Tato služba se uskutečňuje

prostřednictvím vzdělání a výchovy. V centru pozornosti učitele je pozitivní rozvoj osobnosti v synergickém směřování k všelidskému blahu a hodnotám. (V praxi bohužel onu službu společnosti někdy veřejnost zaměňuje se služebností jako takovou. Služebnost u učitele je pak chápána jako povinnost být kdykoliv k dispozici, bez respektování obvyklých hranic profesionálních i lidských možností – srovnej též kapitolu 2.7.)

- 2) Učitelská profese vyžaduje určité (přesně definované) intelektové dovednosti a osobnostní kvality, které umožňují výkon výše jmenovaných služeb. Takové charakteristiky a dovednosti jsou předmětem profesiografie učitele. (V praxi předmětem širší diskuse bývá otázka, nakolik se jedná o vrozené dispozice a nakolik jde naopak o dovednosti rozvíjené vzděláváním nebo přímou vyučovací praxí – viz též aktuální diskuse o možné náhradě vysokoškolského vzdělání učitele několika lety praxe v profesi.)
- 3) Učitelská profese vyžaduje poměrně dlouhý čas speciální přípravy, tréninku k vykovávání činností s ní spojených. S ohledem na to, že tato profese vyžaduje specifické intelektové dovednosti a schopnosti, musí být specifická i příprava na toto povolání. (S mírnou nadsázkou můžeme říci, že učitelská profese představuje prototyp jedince v učící se společnosti (Blížkovský, Kučerová, Kurelová et al., 2000), protože učitel se na svou profesi připravuje prakticky po celý svůj profesní život. Byť se do jisté míry v průběhu profesionální kariéry mění akcenty této přípravy.)
- 4) Příslušníci této profese a profesní skupiny disponují určitou mírou autonomie a autority pro vytváření platných, profesionálních rozhodnutí. Rozhodovací procesy učitele jsou limitované profesionalitou a kontrolované etikou profese i odbornými supervizory. Profesionální skupiny učitelů regulují vlastní aktivity podle klíčů a norem pro profesi příslušných. Taková regulace by měla být kompetentní, nezávislá na politických ambicích, či prosazování moci rodičů nebo autorit na místní školské úrovni. (Tyto charakteristiky se ovšem v praxi nejspíše opět blíží nedosažitelné ideálové normě. Regulace učitelových aktivit také často pochází zvenčí a není prováděna se znalostí věci nebo vychází ze zjednodušených kritérií ekonomických – viz např. počty žáků ve třídě apod.)



- 5) Učitelé, jako profesionálové ve své činnosti přebírají autonomní zodpovědnost za své činy a rozhodnutí. Mají vysoký stupeň svobody a autonomie, proto musí mít vysokou míru zodpovědnosti za své profesní výkony (srovnej Michalak, 2003). (Na druhé straně vysoká míra zodpovědnosti učitele není v reálné každodenní situaci vyvážena možnostmi, jak tuto zodpovědnost podepřít. V situaci běžné školy jsou akcentovány povinnosti, nikoli práva tohoto profesionála.)
- 6) Zvláštnost učitelské profese spočívá mj. v tom, že poskytuje praktický servis, službu dětem, lidem ne však hlavně za peníze. Učitelství proto vyžaduje vysokou osobní motivaci pro službu člověku, daleko vyšší než v jiných profesích. (Tím spíše, že status tohoto povolání je v tuzemském kontextu, ve srovnání s tradičně vysokou hodnotou např. ve Švýcarsku, nevysoký a finanční odměna za práci diskutabilní. (Dále též kapitola 2.7. „skrytá“ práce učitele.) Zajímavé je i to, že učitelé „uvnitř“ profesionální skupiny vidí svůj status tradičně hůře, než jak o tom vypovídá veřejnost „vně“ profese.)
- 7) Učitelská profese je specifická tím, že vyžaduje vysoký stupeň sebeovládání, sebeřízení a zodpovědnosti. Je náročná na vlastní tvořivost. Kromě intelektových schopností, všeobecných a specifických znalostí a dovedností, se učitelská profese vyznačuje i některými akcentovanými osobnostními zvláštnostmi, mezi které patří vysoká míra empatie, frustrační tolerance, vysoké sebeovládání, schopnost akceptace žáků, emocionální zralost, motivační vyspělost, kongruence a autoregulace směřující k neustálému tvořivému rozvíjení osobnosti, vztahů a činnosti. (Učitel se však v reálné situaci dostává často do obtížně řešitelného konfliktu narůstající tendence ke konfrontaci na straně žáků a potřeby partnerského přístupu k nim. Nároky na jeho sebeovládání tak průběžně nesmírně narůstají a vystupují jako další zdroj profesní zátěže, zejména při poklesu vlastní odolnosti v důsledku dlouhodobé praxe i zvyšování věku učitele – viz též 4. kapitola.)
- 8) Učitelská profese klade vysoké nároky na etický kodex (také v důsledku proměny kompetencí v profesi – viz kapitola 2.6). Předpokládá vzorovou prezentaci a reprezentaci kvalitní výchovy. (V praxi je ovšem pozice učitele

specifická i tím, že pokud se učitel sám dokáže učit z vlastních chyb, dokáže skrze ně a jejich překonáváním učit i druhé. Ve smyslu moderování socializace je pak lepší „dobrý“ učitel, než učitel „nejlepší“. Umožňuje totiž svým svěřencům, díky investování vlastní autenticity, akceptovat vlastní možné limity a eventuální selhání.)

- 9) (doplněno I. Š.) Učitelskou profesi charakterizuje nedostatek pozitivní zpětné vazby. Jen velmi zřídka se učiteli dostane jednoznačné informace o tom, co udělal dobře a čemu pomohl. (V profesní praxi to pak vede k tomu, že se učitelé často zpětné vazby obávají a předem očekávají její negativní podobu a především kritickou rovinu pohledu na svou práci. Je pak velmi obtížné získat je pro situaci, která nabízí např. supervizi.)

Uvedené charakteristiky učitelské profese tak kladou nebývale vysoké požadavky na každého, kdo se snaží tuto profesi smysluplně vykonávat. Jde o vysoké obecné nároky, které se promítají do konkrétních činností a úkolů učitele. Jejich zvládnutí vytváří podmínky pro efektivní vyučování.<sup>17</sup> Tyto nároky pak můžeme rozdělit do několika základních kategorií:

- a) osobnostní – vrozené i získané předpoklady, osobnostní vlastnosti, rysy a dovednosti (např. autonomie, stabilita a integrovanost osobnosti, sociální a emoční zralost, vlastnosti volní, temperamentové a charakterové, intelekt apod.)
- b) profesně pracovní – profesní a didaktické dovednosti, prosociální postoj (laskavost, vstřícnost, trpělivost) apod.
- c) odborné – všeobecné a odborné vědomosti, znalosti

Hopf (2001, s. 16) upozorňuje rovněž na propojování a sbližování profese učitele a sociálního pedagoga (při uvědomování si všech nejasností vymezení pojmu sociální pedagogika samotného), zejména u těch učitelů, kteří jsou v každodenním kontaktu se svými svěřenci.

V podmínkách školy patří učitel nepochybně mezi nejdůležitější proměnné, které na žáky působí. Zkoumání osobnosti učitele – a tím míníme celé spektrum osobních

---

<sup>17</sup> Kyriacou (1996) popisuje efektivní – jinak také účinné – vyučování jako přípravu a realizaci těch učebních činností (stanovení úkolů, navození podmínek pro vznik učebních zkušeností), které úspěšně vedou k tomu, že u žáka nastává učitelem zamýšlený typ učení (získávání znalostí, dovedností, postojů a porozumění).

vlastností, jež mohou mít vliv na to, jak se učitelé vyrovnávají se svými úkoly – nebylo dosud tak soustavné jako zkoumání vlastností žáka. Každá diskuse o vlastnostech učitele nakonec ústí do obecné diskuse o účinnosti učitelova působení (Vyskočilová et al., 1986; Langová, Kodým et al., 1987). Hovoří se zde o tzv. „dobrém“ učiteli. V této souvislosti se zákonitě objevuje otázka, co se míní tímto označením. Je „dobrým“ učitelem ten, kdo především podporuje společensko-citový vývoj žáků, nebo ten, kdo především podněcuje jejich rozumový vývoj apod.? Právě tak, jako nemůžeme plně porozumět chování žáka, aniž bychom vzali v úvahu chování učitele, nemůžeme porozumět chování učitele, aniž bychom vzali v úvahu chování žáka (Bidlová, 2005).

Některé skupiny vlastností osobnosti a charakteristiky chování učitele jsou důležité pro učitele a pro výkon jeho profese a podle Čápa (1993) mohou vést i k prevenci závažných chyb učitele nebo k jejich nápravě. Lze se opřít o výzkumy zaměřené na zjišťování těchto vlastností osobnosti učitele. Ryans (podle Fontany, 1997, s. 364) zjistil, že v USA je „úspěšný učitel vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený“. Důležitost těchto kvalit znatelně klesá s věkem vyučovaných dětí. Jinak řečeno, žáci na druhém školním stupni se zřejmě lépe přizpůsobují učitelům z tohoto hlediska hůře vybaveným než žáčci na prvním stupni, neboť čím jsou žáci starší, tím bývají schopnější přijímat zodpovědnost za svou práci. A tím jsou přizpůsobivější ve svých vztazích s dospělými.<sup>18</sup>

Gillernová (2008) upozorňuje na to, že žáci velmi dobře přijímají učitele vřelého, laskavého, který o své svěřence projevuje zájem. Zároveň však jde o učitele, který na žáky klade nároky a dobře je umí strukturovat a definovat.

Benettovy výzkumy (podle Fontany, 1997, s. 365) také ukazují, že „úspěšní učitelé ve srovnání s méně úspěšnými kolegy projevují odlišné charakteristiky chování“. Připravují se např. důkladněji na vyučovací hodiny. Mnohem více času věnují také mimoškolním činnostem. Dávají najevo větší zájem o jednotlivé žáky (avšak s citem pro odpovědnost a s přiměřeným profesionálním odstupem). Jsou citově stabilnější

---

<sup>18</sup> Tento typ informací se v odborné literatuře traduje již dlouhá léta. Otázkou však zůstává, nakolik je možné dané sdělení zobecnit i pro jiná kulturní prostředí, navíc v určitém časovém odstupu. Auctore samé se na základě dlouhodobého působení v profesi jeví přizpůsobivost a odpovědnost studentů i na vysoké škole v posledních letech poněkud diskutabilní. Může jít samozřejmě o subjektivní zkreslení nikoli nestranného pozorovatele nebo o dopad postupné transformace společnosti v ČR.

s realistickou úrovní sebevědomí a sebedůvěry. Klidně a objektivně se vyrovnávají s problémy. Vztahují se pozitivně k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti. Dokáží dělat kompromisy. A jsou dobrými řečníky s rozvinutou schopností naslouchat, klást věcné i motivující otázky. Nebojí se změn, jsou přizpůsobiví.<sup>19</sup>

Ke stanovení profilu úspěšného učitele slouží také interakční analýza spolu se záznamy o odezvách žáků na určité druhy chování učitele. Je však nutno připomenout, že všichni učitelé a všichni žáci a také všechny skupiny žáků mají své individuální vlastnosti. Proto si asi nikdy nebudeme moci být jisti, že zobecněné závěry o tom, co přináší úspěch, budou platit ve všech případech. A tato jedinečnost intervence učitele v konkrétní situaci tak pravděpodobně zůstane stálou profesní výzvou a svého druhu uměleckou komponentou dané profese a profesní kompetence.

Gillernová, Hermochová, Šubrt (1990) ve své společné práci vymezují některé specifické vlastnosti učitele, které považují za významné a nezbytné pro rozvoj sociálních vztahů ve škole, rozvoj sociálních dovedností, prohloubení sebepoznání a sebereflexe. Zabývají se zejména osobnostními charakteristikami učitele, a to na úrovni: a) schopností, b) temperamentově charakterových vlastností a c) z hlediska motivace učitele k výkonu jeho profese.

V úrovni schopností vyžaduje vyučování zejména nadprůměrné intelektové schopnosti už proto, že příprava učitelů se uskutečňuje formou vysokoškolského studia.<sup>20</sup> K tomu přistupuje v práci učitele ještě řešení složitých pedagogických situací, rozbor chyb v žákově výkonu a problémů v jeho chování, dále volba adekvátních metodických postupů při vyučování a hledání vhodných výchovných prostředků. To vyžaduje mnohdy přímo uplatňování postupů tvůrčího myšlení (Čáp, 1993).

Nadprůměrně rozvinuté je třeba mít i schopnosti a dovednosti, které jsou označovány jako sociální inteligence, jindy též pedagogické mistrovství či takt (Gillernová, 2003, Čáp, Mareš, 2001). Znamená to, že učitel dovede správně a včas rozpoznat reakci jednotlivců – žáků na danou situaci, zvláště na své působení v roli učitele. Správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků i školní

---

<sup>19</sup> Opět není možné neupozornit na místo a čas prováděných výzkumů. Od devadesátých let se i v americké literatuře mluví o jisté „križi“ školy (mj. Sadkerová, Sadker, 1991).

<sup>20</sup> To platí pro většinu zemí EU. V České republice se v současné době diskutují i jiné alternativy profesní přípravy učitele (např. vysokoškolské vzdělání nahrazené víceletou praxí).

třídy a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání. Patří sem rovněž kvalifikovaná znalost sebe sama, svých potřeb a potřeb druhých i návyk tyto změny sledovat, reagovat na ně a měnit na jejich základě své chování. Sem se řadí také tzv. reflexivní vlastnosti osobnosti projevující se milým, laskavým, přátelským a podporujícím chováním, ve kterém je učitel citlivý k potřebám svých žáků, napomáhá nastolovat kooperativní vztahy a uvolněnou atmosféru a vytvářet vztah zodpovědného partnerství (viz též Gillernová, 2008).

Zvláštní pozornost je často věnována odolnosti učitele ve vztahu k náročným životním situacím. V této sféře hrají důležitou roli především (ale nikoli výhradně) temperamentové charakterové vlastnosti učitele. Významným prvkem těchto vlastností je vysoká integrita osobnosti, jež se projevuje vysokou emocionální stabilitou. Vyrovnaná, jednoznačná a převážně kladná odezva učitele na žáky výrazně napomáhá ke vzniku pocitu psychologického bezpečí a jistoty a tím vytváří celkové kladné klima třídy (např. Macek 2004; Šolcová, Kebza 2002).

Emocionální nevyrovnanost, která se projevuje proměnlivostí, vysokou vzrušivostí, netrpělivostí, nepřiměřenými emocionálními reakcemi, vytváří naopak ve třídě vysoce náročné až stresogenní prostředí (viz též Havlínová et al., 1998). Je však třeba rozlišit, není-li takové chování reakcí učitele na zátěžovou reakci vzniklou v přímé souvislosti se školou. Každé povolání, kde se pracuje především s lidmi, je vysoce náročné. Škola reprezentuje takové prostředí ve zvlášť velké míře, neboť se v ní střetávají zájmy téměř celé dospělé populace. Vždyť téměř každý zažívá roli rodiče nebo prarodiče žáka některé ze škol (nutno podotknout, že v této specifické dvojroli jsou i učitelé). Takto individuálně významný vztah se pak ze strany veřejnosti přenáší i do vztahu ke škole a k učiteli. Nás bude v této souvislosti dále zajímat odolnost učitele vůči takové náročné situaci.

Do této skupiny vlastností můžeme zařadit též zálibu ve změně, ochotu riskovat a přiměřený stupeň dynamismu a dominance. Učitel by se měl cítit jistý v prostředí, které se mění, aby tuto základní jistotu mohl dále předávat.<sup>21</sup> S dominancí učitele se úzce pojí také rozhodnost, ochota přijímat odpovědnost, ale rovněž zvýšená tendence ke kontrole

---

<sup>21</sup> Napadá nás zde mírně provokativní otázka, zda není pro učitele přínosem v profesi i jistá dávka záliby v „adrenalinových“ situacích, kterými toto povolání často oplývá.

druhých. Začlenění do výchovné situace v tomto kontextu pak učitelé umožňuje působit povzbudivě na druhé a přinášet regulační zásahy, které směřují ke stanovenému cíli.

Opakem výše uvedených charakteristik je strnulost (rigidita). Pokud se učitel vůči některým situacím chová rigidně, stává se většinou jeho výchovné působení neúspěšným. Jeho projevy jsou doprovázeny velkým množstvím regulativních zásahů a vnitřních zábran, které se projevují v setrvačném hodnocení žáků. Nesprávné poznání, hodnocení a chování učitele vůči nim vede u dotyčných žáků ke snížení školního výkonu a aspirací.<sup>22</sup>

Dobré psychické klima samozřejmě vytváří příznivé podmínky pro učební činnost žáků a vyučovací činnost učitele. Pro žáky je impulsem pro rozvoj jejich rozumových schopností, citový a volní vývoj a formování jejich osobnosti. Je také důležitým zdrojem spokojenosti z učební činnosti. Z učitelových charakterových vlastností na klima ve třídě pozitivně působí zejména otevřenost, upřímnost, kongruence, akceptace žáka a školní třídy, určitý stupeň dynamismu a dominance, projevující se v přístupu k žákům jeho rozhodností, důsledností, odpovědností, přizpůsobivostí ap. (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990; Holeček, 1997; Bendl, 2001, 2003).

K těmto vlastnostem učitele je třeba také zařadit sebepoznání a sebepojetí a optimismus v mezilidských vztazích, jeho otevřenost a společenskost.<sup>23</sup> S touto orientací osobnosti může učitel vystupovat vůči žákům s dostatečným sebevědomím, s pocitem dostatku energie pro řešení vzniklých situací. Provází ho víra v dobré výsledky své činnosti i jeho žáků, nebojí se odstraňovat nedostatky ve svém sociálním okolí, vede své žáky k aktivitě a tvořivosti, nevzdává se svého odpovědného postavení vůči žákům, ani škole jako instituci, nevyjímaje ostatní části sociálního prostředí (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990).

Paulíkuv (1999) výzkum dokládá, že hodnoty sebedůvěry a optimismu významně korelují s daty o pracovní spokojenosti učitelů, tj. spokojený je spíše učitel, který sám sebe považuje za velmi výkonného, energického, úspěšného, optimistického (částečně i

---

<sup>22</sup> Opět připomínáme, že autoři odborných textů směřují po výtce k vymezení „ideálního“ učitele – tedy jakési absolutní ideálové normy. V běžné praxi se jí reálný učitel více či méně přibližuje, ale v čisté podobě jí nedosahuje.

<sup>23</sup> Opakovaně se nabízí k úvaze, jak je sebepojetí učitele ovlivňováno realitou světa médií, který výrazně upřednostňuje informace disfunkční před eufunkčními. Učitel se zrcadlem takových informací může také vnímat především jako selhávající. Podobně se v hodnocení svých žáků může soustředit více na hledání chyb než na zdůrazňování pozitiv.

Skalníková, 2005). Obdobné závěry potvrzují i výzkumy vnímané osobní účinnosti učitele (Gibson, Dembo, 1984; Schwarzer, 1988; Schmitz, 2000).

Rogers (1998) a další humanističtí psychologové upozorňují na fakt, že z nedostatků v koncepci já, v sebepoznání a sebehodnocení vznikají obtíže nejen u žáků, ale také u učitelů. Negativní sebehodnocení učitele, jeho pochybnosti o vlastních schopnostech, ale také o vlastní sebe prezentaci nebo možnosti být druhými lidmi uznáván, o vlastních předpokladech ke zvládnutí složitých výchovných situací či neukázněné třídy apod. zhoršuje učitelův psychosomatický stav, zvyšuje jeho labilitu. Může ovšem také snižovat odolnost k zátěži, vést k neadekvátnímu chování k lidem obecně a k žákům zejména, zhoršuje výsledky jeho práce (Rogers, 1998; Rogers, Smith, Coleman, 1978; Čáp, 1993).

Jedním z nejdůležitějších momentů vztahu učitele k žákovi (k žákům) je ovšem motivace. Základní orientace motivace učitele je zaměřena prosociálně. Jeho „klienti“ – žáci a lidé vůbec by pro něho měli být významnou hodnotou.<sup>24</sup> Předpokládá se, že učitel má rozvinuté sociální potřeby, především pak potřebu sociálního styku, potřebu pomáhat a ochraňovat, které převažují nad potřebou řídit a ovládat druhé. Tato profesní charakteristika asociuje jistou podobnost povolání učitele s koučováním.

K určujícím vlastnostem učitele je třeba také přiřadit přiměřené sebepoznání a sebepojetí a optimismus v mezilidských vztazích. S touto orientací osobnosti může učitel vystupovat vůči žákům s dostatečným sebevědomím, s pocitem dostatku energie pro řešení vzniklých situací. Provází ho víra v dobré výsledky své činnosti i jeho žáků. Nebojí se odstraňovat nedostatky ve svém sociálním okolí. Vede své žáky k aktivitě a tvořivosti. Nevzdává se svého odpovědného postavení vůči žákům, škole jako instituci a ostatním částem sociálního prostředí.

Učitel by měl rovněž mít široké spektrum zájmů, které tak mohou kompenzovat jednostrannost úzce zaměřeného specialisty (Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990), i touto cestou lze ostatně zvyšovat vlastní odolnost vůči profesní zátěži.

---

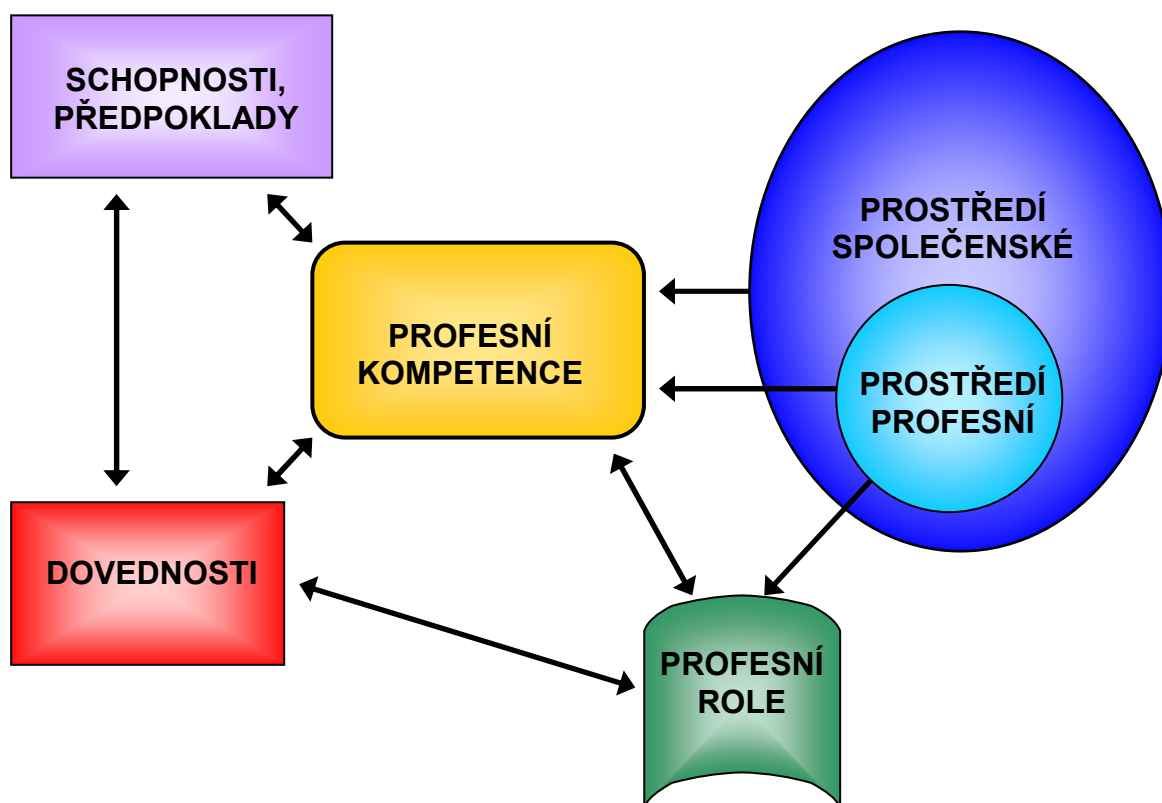
<sup>24</sup> To ovšem nijak nevylučuje učitelovu potřebu být občas sám – viz kapitola 3 a 5. Četnost sociálních kontaktů a kampaňovitý charakter učitelovy školní práce vyvolávají potřebu samoty jako nezbytnou protiváhu převažujícího charakteru práce v centru sociální pozornosti i u velmi extrovertně orientovaných jedinců.

Učitelská profese sama o sobě vykazuje řadu specifických charakteristik, které ji činí obtížnou i přitažlivou, v každém případě ji však odlišují od řady profesí ostatních. V následujícím textu se pokusíme podívat na tato specifika podrobněji a zachytit postupně i jejich proměnu v kontextu proměn společenských.

## 2.7 Kompetence učitele a jejich proměny a specifika

Strukturu profesní kompetence učitele lze popsat schématicky za pomoci prolínání řady proměnných tak, jak je zachycuje předchozí text a následující zobrazení.

**Schéma č. 9: Struktura profesní kompetence učitele (vybavenost pro profesi)**



### 2.7.1 Požadavky a nároky profesní kompetence učitele

Pokud jde o celkovou charakteristiku učitelovy profesní kompetence, můžeme odkázat na paralelu s výše uvedeným tříděním dovedností a zavést zde kategorie zaměření:



odborně oborové  
didakticko metodické  
socializační (obsahující roviny komunikační, vztahové, etické)  
a diagnostické

Všechny výše uvedené příklady rozpracováváme v dalším textu na úrovni konkrétního popisu nároků kladených na učitele.

#### Flexibilita jako základní charakteristika v profesi učitele.

Učitel figuruje v profesi, která je v naší zemi extrémně vystavována změnám. Změny v pojetí vzdělávacího systému, změny v prezentaci učitele jako autority. Permanentní změny oborových znalostí i proměny didaktických postupů, nemluvě o proměnlivé podobě vztahu mezi učitelem a žákem.

Neustálá nutnost adaptovat se na nové požadavky či proměnu akcentů v práci i systému hodnot přinášejí jako důsledek to, že učitel vlastně nikdy není hotov se svou prací, nemůže si dovolit pocit definitivního zvládnutí oboru. Spíše se jedná o krátké přestávky na „nabraní dechu“ před novým rozběhnutím se do dalších změn. Samozřejmě vstup moderních informačních technologií tuto situaci jen vyostřuje.

Tyto postupy kladou na učitele nové nároky široké orientovanosti v oboru a jeho souvislostech i jistou hlubší dovednost interpersonální percepce (tady máme na mysli např. problematiku elektronického plagiátorství, které často žáci a studenti volí namísto hledání podkladů či využití informací k vlastnímu sestavování originálního pohledu na svět).

Flexibilita může být v jistém smyslu nesmírně únavná, na druhé straně pokud učitel dokáže manifestovat přizpůsobivost ve vztahu k novým postupům či jistou míru zvědavosti na nová zjištění, informace či jejich souvislosti, může být v tomto smyslu téměř ideálním modelem pro své žáky. Jistým problémem ovšem zůstává, že on sám většinu věcí vstřebává jaksí „za pochodu“ aniž by měl dostatek prostoru pro systematickou a systémovou výuku nových dovedností a dostatek času potřebný k jejich vstřebání.

### Učitelství jako konglomerát více profesí.

Učitel je velmi zřídka skutečně pouze učitelem jednoho nebo dvou oborů – a to i v případě vyššího stupně základní školy, kde je patrná snaha po profesní a aprobační specializaci.

Na prvním stupni základních škol je toto očekávání pro učitele méně překvapivé, už proto že zde obvykle vystupuje v celostněji pojaté roli učitele, zprostředkovávajícího vztah ke vzdělání vůbec i instituci, která ho zajišťuje. Učitel je samozřejmě vnímán jako oborový specialista (třebaže by vlastně měl být spíše někým, kdo provází po systému oboru, předává vztah a motivaci k oboru a moderuje vědomí mezioborových souvislostí, případně naznačuje budoucí cesty, trendy, hodnoty).

Vedle toho ovšem učitel má určité povinnosti administrativní (škola velmi často znamená poměrně hojné administrativní povinnosti, navíc jsou učitelé často „obětí“ řady výzkumů, ať už jako jejich přímí adresáti nebo jako zprostředkovatelé získávání dat.

Učitel je také často v roli prognostika – preventisty. Měl by zajišťovat jakýsi široký screening, včasnou detekci rizikových jevů a také je v tomto směru dodatečně vzděláván. Řeší situaci i vztahů ve třídě (a to nejen tehdy, pokud je třídním učitelem).

Vedle své profese výukové zpravidla pokrývá i jistou část zájmových aktivit, kterými škola oslovuje veřejnost. Ne vždy tyto činnosti souvisí s jeho předmětovým zaměřením, často škola volí atraktivní nabídku vzniklou jako produkt vedlejších zájmových činností učitele.

Dále obvykle zajišťuje i díl nějakých aktivit školy organizačně (ať už jde o aktivity kulturní, soutěže, osvětu v širším smyslu toho slova apod.).<sup>25</sup>

### Podíl neviditelné (skryté) práce v profesi učitele.

Problematika vnímání učitele zvenčí ať už médii či jednotlivci nebo veřejností obecně je do jisté míry ovlivněna i specifickou charakteristikou profese učitele, kterou bychom mohli označit jako „skrytou práci“. Viditelná je totiž v rámci vnějšího vnímání oboru zejména práce ve třídě („za katedrou“), zato ale často chybí reflexe učitelovy práce ostatní.

---

<sup>25</sup> Učitel tak často vystupuje ve své profesi v různých pozicích – namátkou jako úředník, odborný expert, preventista, socializátor, vyjednávač...

Tento trend ostatně zajímavě vystupuje i při srovnání tuzemských a zahraničních výzkumů. Část těchto výzkumů udává nižší pracovní vytíženost u českých učitelů ve srovnání se zahraničím. Můžeme však uvažovat o tom, nakolik je taková pracovní činnost vymezena a specifikována. Je možné, že ona skrytá práce zůstává mimo pole pozornosti autorů výzkumů.<sup>26</sup>

Lze ovšem uvažovat o tom, že onu „slepou“ skvrnu vztahující se k vlastní práci do jisté míry zvnitřňují i učitelé, to pak může zkreslovat i jejich výpovědi. Navíc v českém základním školství (převážně feminizovaném – viz též Hollingworth, 1995) je příznačné nosit si práci z pracoviště domů (přípravy, opravování výsledků činnosti...). Tím se ovšem množství „neviditelné“ práce zvyšuje. Souvisí to i se snahou, aby se vyřídila péče o domácnost a odsouváním profesních aktivit na večer, kdy už není nutná péče o vlastní děti a provoz domácnosti. To vše přispívá k dojmu, že učitelé (resp. učitelky) mají méně práce než jiné profese, které představují více hodin přímé pracovní povinnosti. Tyto profese však často nepřinášejí svým vykonavatelům tolik nepřímých a navazujících pracovních aktivit.

Skrytou prací je i kontakt se společenstvím školy i s vnější komunitou mimo školu, kde navíc učitel vystupuje nejen jako soukromá osoba, ale i jako reprezentant určité role, z níž není snadno vystoupit. Učitel je sice připraven fungovat jako učitel ve vztahu k žákovi, ale většinu komunikačně obtížných situací ve vztahu k rodičům či při reprezentování své školy navenek se vlastně nejčastěji učí zvládat pokusem a omylem.

Výrazně skrytou složkou učitelovy práce zůstává práce na sobě samém, na dalším rozvoji své osobnosti i na rozvoji profesním. Problém je tady už s oficiálními vzdělávacími kursy, do úvazku učitele nejsou nijak zahrnuty a často nárokuje jeho volný čas i finanční prostředky. Ještě problematičtější je vzdělávání, které učitel provozuje na vlastní pěst. A nelze je v podstatě nijak vykázat. Příkladem tady mohou být jak další oborové znalosti a specializace, tak třeba zvládání moderních technologií (výukových,

---

<sup>26</sup> Tak ve výzkumu realizovaném 2005 sociology formou elektronického dotazování VŠ učitelů byla zahrnuta pouze přímá práce se studenty a výzkumné aktivity. Zcela se ztratila příprava na výuku, vlastní vzdělávání, čtení studentských prací a samozřejmě administrativa – organizace zkoušek atp. Zapomenuta zůstala i rovina elektronicky zprostředkované komunikace se studenty, nebyla zmíněna kategorie času na vytváření nových dovedností, které souvisejí s využitím přístrojové techniky apod.

didaktických i informačních). Tato práce navíc často probíhá bez odborného průvodce průběžně a jaksi „za pochodu“.

S tím souvisí i skryté hodiny práce při komunikaci s rodiči či žáky prostřednictvím elektronických médií. Řada škol zejména ve větších městech umožňuje tento způsob komunikace, a tak k regulérním hodinám konzultačním přibývají učitelům hodiny práce se specifickým kontaktem elektronickým.

Do učitelova úvazku ovšem patří i příprava na výuku – krátkodobá na konkrétní předmět či projekt, ale i dlouhodobá příprava, vzdělávání oborové i didakticky zaměřené. Stejně nemůžeme pominout i následné zpracování výsledků pedagogické činnosti.

#### Nejasné hranice profesní činnosti a odpovědnosti.

U profese učitele se poměrně těžko vymezuje, kdy a jak začíná a končí pracovní proces (i v tomto je blízká např. profesi herecké), kromě přímé výuky, dozorů, schůzí a schůzek s rodiči zde existuje velké množství činností, u nichž často i učitel váhá, zda je zvažovat jako pracovní.<sup>27</sup>

Podobně nejasno je v rovině vztahové a do jisté míry i v rovině odpovědnosti. Část učitelů si pak připravuje komplikované životní situace, když přijme žáka natolik za svého, že se pokouší kompenzovat některé vlivy rodinné. (Do jisté míry to souvisí i s problémem feminizovaného základního školství – viz Řehulka, Řehulková, 2001 – kde zejména ženy učitelky jsou ochotny vstupovat do vztahů výrazněji a vymezovat své hranice méně striktně než činí muži učitelé.)

#### Činnost učitele jako multitasking.

Učitelova situace je specifická také v tom, že řečeno terminologií technickou a internetovou valnou část svého pracovního času – zejména v podobě přímé výuky pracuje ve formě a podobě „multitaskingu“ (zjednodušeně řečeno pracuje na více úkolech s různými lidmi v tutéž dobu). Běžně totiž řeší ve třídě více věcí s více žáky, ve snaze respektovat i skupinové procesy výuky i pracovat do jisté míry s respektem k individuálním odlišnostem jednotlivců – a to po většinu dne. Nakolik je taková situace náročná z hlediska nároků na distribuci pozornosti i porozumění lidem, s nimiž pracuje, není třeba komentovat.

---

<sup>27</sup> Jen pro ilustraci těmito aktivitami rozumíme např. dodatečné vysvětlování látky mimo hodinu, bleskové konzultace o přestávkách, inkubační fáze nápadu pro další využití ve výuce atp.

Učitel je tak nucen rozdělovat průběžně svou pozornost mezi jednotlivce a celek, stimulovat žáka s ohledem na jeho specifické potřeby a dispozice, průběžně sledovat plnění řady úkolů i míru zapojení jednotlivců. Snaží se citlivě reagovat na proměny atmosféry ve skupině i míru únavy a pokles pozornosti a motivace celku třídy i jednotlivců. Vše výše uvedené potřebuje průběžně porovnávat s plánem vyučovací hodiny i postupem předmětu. To vše ještě musí provázat s dalšími předmětovými zaměřenými, aplikací v praxi či výchovným zaměřením svého předmětu.

#### Situování učitele ve vícegeneračním prostoru.

Učitel je samozřejmě členem své vrstevnické (generační) skupiny. Současně se ale musí umět domluvit i s generací svých (mnohdy věkově velmi vzdálených) svěřenců. Musí rozumět jejich slovníku a do jisté míry sdílet (byť ne nutně akceptovat) jejich problémy, hodnoty atp., aby mohl těchto momentů využít pro názornost ve výuce i jako motivujících momentů. Musí se tak i mimo svůj obor učit neustále řadě nových věcí.

Celá tato situace se navíc proměňuje s dalšími a dalšími generačními obměnami nově přicházejících dětí. Učitel je tak do jisté míry blízky situaci imigranta, který už není plně zakotven ve své původní domovské kultuře (rozuměj generačním kontinuu), ale zároveň není s to zcela sdílet hodnoty nově přijatého domova (nové generace, s níž pracuje), s níž přitom ale nutně musí komunikovat a jemuž se snaží a je nucen co nejlépe porozumět.

S proměnou generační je propojena často i proměna technologií využívaných pro názornost ve výuce. Učitel se tak opakovaně adaptuje na technologie, které jsou u té či oné generace běžně rozšířené. Pokud tak neučiní, ztrácí jak vnější kredit, tak navozuje i pochybnosti o vlastní dostačivosti sám u sebe.

#### Nejednoznačná úspěšnost v profesi učitele.

Další specifikou charakteristiku profese učitele tvoří problematika úspěšnosti. Je otázka, kdy vlastně vidí učitelé rychlé a jasné výsledky v době a společnosti, která si takových výsledků žádá. Většina výsledků pedagogické profese se totiž dostavuje skrytě, po delší době a rozhodně není možno jednoznačně říci, jaký podíl na nich má právě škola a konkrétní pedagog a jaký např. postupné zrání žáka. Rychlejší zpětná vazba se učiteli

naskýtá zejména při selhání, disharmonii či kritickém přístupu k práci pedagoga. Co chybí, je informace o úspěšném profesním působení.<sup>28</sup>

#### Bezpečí v práci učitele.

Profese učitele je zatížena řadou očekávání, část z nich se váže k práci s bezpečím (podobně jako i u jiných pomáhajících profesí). Učitel by měl vytvářet pocit bezpečí ve vztahu k oboru (odbourávat např. předsudečné strachy ze svého předmětu), měl by ovšem stejně samozřejmě věnovat péči i bezpečné atmosféře ve skupině (třídě), s níž pracuje.

Nově zde ovšem vystupuje i problém narůstající agresivity a zvýraznění některých forem šikany ve škole, který klade požadavky rovněž na zajištění bezpečnosti v rovině fyzické i na zajištění bezpečnosti učitele samotného. Tato druhá rovina je zatím v našich školách poněkud podceňována, ačkoliv i v České republice dochází příležitostně k napadení učitele jak ze strany jeho „klientů“, tak i ze strany jejich příbuzných.

Je nutno položit si také otázku po míře onoho garantovaného bezpečí, a to ve vztahu k učiteli. Zde se nabízí zejména otázka, jak může bezpečí garantovat někdo, kdo sám bezpečí (fyzické ale i existenční) nezažívá? Problematika bezpečí vyvstává i ve vztahu školy k reálným životním situacím?

Škola by pravděpodobně měla vést spíše k tomu, jak se naučit s nebezpečnými situacemi dobře (nerizikově či s minimálním rizikem) zacházet. Svět za vstupními dveřmi školy ostatně není vždy bezpečný.

#### (Sebe)obraz učitele i jeho profese.

Specifickým znakem učitelské profese je její vnímání sebe sama v kontextu profesí ostatních. Příznačné pro vnější pohled na profesi je přeceňování pozitivních stránek, které učitelství s sebou nese (dlouhá dovolená), bez přihlížení k negativním dopadům a zátěžím profese (nároky na pozornost, psychická zátěž, odpovědnost atp.)

Situaci dokresluje převažující negativní pohled ze strany médií (Syřiště, 2001 aj.), který ostatně není jen českou specifikou. Škola se dostává do centra pozornosti médií pouze sezónně – začátek a konec školního roku – a v jejím obrazu převažují informace o negativních kauzách.

---

<sup>28</sup> Není náhodou, že podobně – tj. s důrazem na chyby a selhání – je nastaven i klasický systém školního hodnocení žáků.

Ovšem i ze strany kompetentních odborníků velmi často převažuje zpětná vazba soustředěná na kritiku negativních momentů v profesi učitele, bez zdůraznění momentů úspěšných. Akceptující supervize v podstatě chybí (výjimky představuje např. balintovská skupina – 3. kapitola, videotrénink interakcí a některé specifické projekty – Škola jako místo setkávání, 2008).

Zdá se, že tento kritický přístup do jisté míry zvnitřňuje i učitelé, kteří sami posuzují svou profesi zpravidla kritičtěji, než jak dopadá v průzkumech veřejného mínění. V tomto kontextu je zajímavé, že muži učitelé se na rozdíl od žen častěji vnímají jako matematici, fyzikové, jazykáři atp., ne jako učitelé (viz Řehulka, Řehulková, 2001). Naskytá se otázka, jak jde toto kritické vnímání dohromady s očekáváním, že učitel bude spolupůsobit při výchově sebevědomých mladých lidí s pozitivním obrazem o sobě, když jemu samému se podobného cílového přijetí nedostává (viz výzkumy o sebeocení a reakci na zátěž Zvardoňová, 2005; Sadker, Sadker, 1991; Spaulding, 1992; Redersdorff, Martinot, 2003).

#### Škola jako příprava na život.

Svět školy je do jisté míry velmi svébytný. Je světem sám o sobě, se svými pravidly hry a vnitřní atmosférou, skrytou i oficiální hierarchií, vztahovostí, hodnotami a kritérii úspěšnosti definovanými podle psaných i nepsaných předpisů. Zároveň jako jistý protimluv k výše řečenému by měl tento svět být modelem vnějšího světa a připravovat pro něj budoucí generaci.

To je oblast, kde se asi nejintenzivněji konfrontuje klasický přístup vzdělávání s novějšími požadavky „výchov“. Zde se dostává do rozporu role učitele encyklopedika s učitelem sociálním modelem či socializátorem. Zde se také konfrontuje starší pojetí role učitele se soudobými požadavky na práci se sebou.<sup>29</sup>

#### Etický rozměr v práci učitele.

Součástí práce učitele je i profesní a lidská etika, podle níž se chová a jež je více méně vymezena psanými i zvykovými regulami. Specifické oproti jiným profesím a společné s profesemi, jejichž reprezentanti se nacházejí v centru veřejné pozornosti

---

<sup>29</sup> Škola např. nabízí do jisté míry vstřícné a přátelské prostředí, zatímco realita vnějšího světa upřednostňuje konkurenční a soutěživé modely komunikace. Na druhé straně ale právě škola nabízí díky odlišnostem v práci jednotlivých učitelů modely různorodých přístupů a odlišné pojetí autorit, tedy věci realitě blízké.

ovšem je i to, že učitel slouží jako konkrétní model etického jednání v životě. Jeho selhání či protimluvy a rozpory v hodnotách a chování jsou vnímány velmi ostře (mnohem výrazněji než shody v obojím).

Učitel zažívá řadu situací, v nichž je konfrontována jeho deklarovaná etika, s jeho chováním a rozhodnutími v reálné situaci. Rozpor mezi obojím pak vnímají jeho svěřenci velmi intenzivně. Neméně intenzivně jsou ovšem oceňována jasná a srozumitelná pravidla hry (např. chování či hodnocení výkonu, srozumitelně vymezené požadavky kladené na žáky) a jejich dodržování ze strany učitele (Gillernová, 2008).

Nepřehlédnutelně zde opět vystupuje do popředí rovina vztahová. Základní vzdělávání je „specifické zboží“ a učitel si své žáky nemůže zpravidla vybírat. Musí s nimi pracovat i tam, kde se v komunikaci nebo vzájemném vztahu objevuje řada komplikací. Profesionální etika vede učitele k tomu, aby překonával uvedené rozpory jinak než konfrontací.

Navíc tím, že učitel vstupuje mnohem hlouběji do roviny vztahovosti (více pracuje s rodinnými kontexty svých svěřenců), objevují se nové nároky na etiku jeho chování. Často se dozvídá i závažné informace, zároveň však si není jist, jak s nimi nakládat. Přitom všem ovšem musí zachovat důvěrnost dat a nepoškodit toho, k němuž se údaje vztahují.<sup>30</sup> Je ovšem velmi těžké v této situaci rozhodování zůstat sám.

Na straně učitele se zde objevuje poptávka po blízké osobě, nebo osobě znalé a důvěryhodné, která pomůže toto zatížení nést. Takovou osobou by mohl být vhodný supervizor (důvěryhodný odborník s praxí a schopností otevřít učiteli pole pochybností, aniž by ho zahrnul negativní kritikou). Tuto roli občas suplují pro své kolegy výchovní poradci na škole, vhodnější by však pro roli znalého a profesně zralého supervizora mohl být školní psycholog, který zná poměry konkrétní školy a není přitom zatížen některými jejími problémy.

#### Mýty o profesi učitele.

S výše uvedenou specifikou etického rozměru práce se často pojí řada mýtů vztahujících se k profesi učitele. Pozitivní mýty ovšem zatěžují učitele podobně jako negativní. Jakoby bylo neoddiskutovatelným faktem, že existuje kdosi jako „ideální“

---

<sup>30</sup> Takovou situaci dobře ilustrují třeba informace o domácím násilí atp.



učitel, na něhož má každý žák i rodič automaticky právo, který nikdy neselže, vyřeší každou situaci, dokáže kohokoli motivovat atp.

Problémem je že řada učitelů tuto ideálovou normu přijímá a vystavuje se tak riziku výrazné profesní zátěže ve vztahu k nerealistickému a nesplnitelnému očekávání, kterému prakticky nelze dostát. Specifikou práce učitele je, že může učit i svými chybami, pokud s nimi dokáže pracovat.<sup>31</sup>

#### Očekávání a vztahy jako zdroj učitelovy profesní zátěže.

V oblasti vztahové vystupuje do popředí specifika učitelovy samoty ve světle více méně soustavných sociálních kontaktů, uprostřed kterých vykonává svou profesi. Je stále nucen být pozorný a současně je v centru pozornosti (zpravidla i tehdy, když o to nestojí). Při výkonu své profese přitom – až na výjimky – zůstává bez partnera, o něhož se lze opřít, s nímž je možno se poradit či podělit se o odpovědnost

Ze strany zřizovatelů škol a části školního managementu se učiteli dostává zpětné vazby převážně v podobě negativní kritiky. Žáci v tomto ohledu nejsou učiteli rovnocenným partnerem (tím nezpochybňujeme partnerský přístup ve výuce) – ani nejsou ve vývojovém stádiu, které by to umožňovalo. Rodiče se ve své většině soustředí na konfrontační model rodič versus škola (ostatně vycházejí často z vlastních nepříznivých zkušeností a školních vzpomínek). Ve vztahu k žákovi reprezentují pro učitele spíše další zátěž než partnerskou spolupráci. Navíc do situace vstupuje i moderní technika – fotografování v hodině na mobilní telefony či natáčené video a audio záznamy představují dodatkovou zátěž pro vyučujícího, který není na podobné situace připraven. Natočené sekvence představují často diskreditující výseky učitelovy práce a jsou nabízeny na serverech dostupných komukoli. O souhlas není učitel žádán a s tímto druhem zpětné vazby není připraven pracovat.

#### Učitel jako „lékař prvního kontaktu“.

Učitel tak u řady sociálně psychologických jevů slouží vlastně jako jakýsi jejich moderátor či katalyzátor. Jeho úkolem není definitivně věci vyřešit. Směřuje spíše k včasné detekci a nabídnutí kontaktu na možné odborníky v oblasti výchovných (ale i

---

<sup>31</sup> Pro žáka je cenným modelem učitelovo chování např. v situaci, kdy si učitel není jist něčím ve svém oboru. Význam má to, jak přijme nový poznatek, umí-li akceptovat chybu a udělat něco proto, aby se zbytečně neopakovala.

zdravotně pojatých) problémů. Podobně zachází s informacemi – nikoli s pouhou mechanickou znalostí, preferuje souvislosti a propojení se směřováním k závěrům, k vyhledávání dobrých zdrojů informací a k jejich kritické reflexi a hodnocení. Totéž v pozitivní rovině lze aplikovat na rozeznávání nadání a dispozic žáků.

Oproti tomu v reálné praxi zatím velmi často převládá hledání slabých míst, chyb či selhání, zatímco by učitelovo znalé „diagnostikování“ mohlo sloužit především k rozvíjení pozitivních nadání žáků.

Paradox příznačný pro současnou dobu vystupuje do popředí naší pozornosti, pokud si uvědomíme, že se na oficiální úrovni klade stále silnější důraz na inovace výchovných metod, efektivnější vzdělávací postupy, hlubší vědomosti, komplexnější pochopení současného světa, na druhé straně ale je zhruba posledních sto let škola (často v propojení s učiteli) průběžně obviňována z přetěžování dětí. Na jedné straně společnost požaduje individuální přístup k žákům a respektování jejich specifických potřeb a požadavků (Kocurová, 2002), na druhé straně ale sledujeme permanentní nedostatek prostředků investovaných do vzdělávání. Chybí možnost prakticky dané požadavky realizovat např. snížením počtu dětí ve třídě nebo zavedením specializovaných asistentů učitele, kteří mohou přispět k integraci jedinců se specifickými potřebami ve smyslu inkluzivní školy. Častěji dochází ke spojování tříd nebo rušení malých škol v zájmu lineárně chápané ekonomické efektivity a prosperity školy.

Jedinci se specifickými potřebami jsou často limitováni možnostmi školy danými ochotou učitele dělat něco navíc (např. naučit se číst a psát v Braillově písmu, „lormovat“<sup>32</sup> atp.). Učitelé tak často rozvíjejí a proměňují svou kompetenci na jen základě vlastní dobré vůle a nepovšimnutého, nedoceňovaného a jako nepodstatnou samozřejmost vnímaného altruismu.

## **2.8 Proměny nároků na profesi učitele**

Z výše uvedených specifik práce učitele i jejich proměn – viz též proměny role učitele v čase – je patrný posun těžiště role učitele směrem k socializátorovi a soc.

---

<sup>32</sup> Tj. používat ke komunikaci s těžce zrakově a sluchově postiženými jedinci specifický dotykový jazyk.

modelu ve smyslu Grácovy „exemplifikace“ (Grác, 1990). Učitel pak nevystupuje pouze jako ten, kdo zprostředkovává informace a poznatky, na důležitosti nabývá to, jak a kdo tyto poznatky předává. S proměňujícími se podmínkami, v nichž škola a učitelé působí, roste důraz na flexibilitu učitele i jeho práci se sebou samým. Učitel se tak stává sám o sobě základním pedagogickým nástrojem, vstupuje do procesu jako konečná pomůcka, kterou působí na své svěřence, kterou má vždy k dispozici.

V sociálním světě školy, který se stává stále důležitějším, tak pocítujeme jistý lapsus, pokud jde o práci s kvalitou života učitelů (ve srovnání s řadou výzkumů zaměřených na žáky, klima třídy atp.). Učitel zde vystupuje převážně jako jedinec odpovědný za různá selhání, méně přitažlivé je zkoumat jeho konkrétní situaci a to, co jemu samotnému pomáhá dostát nárokům profese. Jistou výjimkou v realitě České republiky představují programy zaměřené na problematiku školy podporující zdraví (Havlíková et al., 1998; Havlíková, Kolář, 2005). Jejich autoři chápou sociální klima školy jako důležitý faktor, který rozvíjí kvalitu života. Ve škole vnímané jako zárodek jakési nové komunity pak učitelé a jejich kvalita života tvoří nedílnou součást tohoto světa.

Řada textů opomíjí hlubší pohled na profesionální zátěž v práci učitele. Nacházíme tak informace o tradiční sféře profesního vyhoření (ostatně učitelství je, vedle medicíny, jednou z prvních takto výzkumně zpracovaných profesních oblastí). Z daných zjištění však nejsou vyvozovány důsledky pro profesní přípravu učitele a chybí rovněž dostatek informací o faktorech, které mohou vyhoření předcházet nebo napomáhat jeho méně devastujícímu průběhu. Navíc data, získaná před obdobím let devadesátých, často nereflektují nápor změn, jimiž prošli učitelé v posttotalitních zemích v důsledku koncepčních i obsahových změn v profesi. To, co je jinde ve světě výsledkem postupné adaptace, v našem soudobém kontextu klade nebývalé nároky na psychickou flexibilitu i odolnost učitelů. Ti jsou jednak sami vystaveni řadě změn, konfrontováni s nejistotami a pochybnostmi, navíc mají být pro své „klienty“ (žáky, studenty) těmi, kdo je těmito změnami dokáží citlivě a profesionálně provést, přitom při zachování nezbytného pocitu bezpečí.

Škola tak klade na učitele řadu nových nároků ve sféře sociální, komunikační, vztahové a nutí ho pracovat mnohem více se sebou samým, se svou osobností. Roste

poptávka po praktickém zvládnutí postupů a technik vyrovnávání se se zátěží a po bezpečné formě supervize učitelovy práce. Učitel se tak – často proti své vůli – stává vedle rodiny neobyčejně významným korektivním faktorem v uměle vytvářeném virtuálně mediálním světě.

Současná doba v důsledku proměn (tlak na výkon a novost informací, devalvace životních zkušeností a tradičních strategií, rozostření norem a hranic, proměna hodnotových systémů, při dílčím oslabení vlivu rodiny jako socializačního činitele) tedy přináší řadu nových nároků pro instituce, které se ocitají ve zvýrazněné „socializační“ pozici. Změny tohoto typu zatěžují profesi učitele nově řadou požadavků a vytvářejí některá nová či nově akcentovaná specifika profese (viz výše).

V psychologické rovině se tak jak ve výkonu profese, tak i v přípravě učitele, akcentují zejména nároky na socializační kompetence. Ústředním pojmem v práci školy se stává vztahovost, vztahy a komunikace, skrze niž se vztahy ve škole realizují.

### 3 Sociální vztahy ve škole a sociální opora učitele

*Motto: Začlenění člověka do sociální struktury je významnou determinantou jeho psychické pohody a zdraví. Prostřednictvím sociálních vazeb k druhým osobám, skupinám a širší společnosti je jedinci přístupná sociální opora, tj. jakýsi sociální fond vztahů, ze kterého lze čerpat v případě potřeby... Zdroje sociální opory jsou součástí systému sociálních vztahů jedince.*

V. Kebza

Jak je patrné z výše uvedených charakteristik učitelské profese, nedílnou součástí profesní kompetence učitele představuje interaktivita, resp. práce se vztahy. Učitel v pozici „socializátora“ stojí v centru vztahů, které se utvářejí a realizují skrze komunikaci. Vedle toho vstupuje do vztahových sítí jako poskytovatel i příjemce sociální opory realizované ve škole a činnostech, které se školou souvisejí. Z těchto premis vychází následující část textu.

Problematika vztahová otvírá nové problémové okruhy v profesi učitele – naléhavost situace je znát zejména v rovině komunikační, do které se přenáší těžiště učitelovy práce i pracovní zátěže (viz 4. kapitola), která v důsledku proměn profese učitele nabývá nových specifických forem. Na následujících stránkách se proto budeme snažit na modelových problémech podrobněji dokumentovat, jak se proměňují nároky v této sféře a naznačit, jak je možno intervenovat do této oblasti za pomoci psychologických prostředků.

Vztahovost se projevuje významnou měrou v komunikaci realizované na poli školy, skrze komunikaci se uskutečňuje, a z tohoto úhlu pohledu se jí budeme také zabývat. Zastavíme se u problematiky samoty v učitelově práci. Specifickou třetí část kapitoly bude tvořit problematika sociální opory, jako významné složky vztahů a vztahovosti ve škole, a zejména sociální opora ve vztahu k práci učitele a každodenní

praxi školy. Zamyslíme se rovněž nad možnostmi, jak s rovinou komunikace a se vztahovostí u učitelů cíleněji pracovat a jak ji bezpečnou formou rozvíjet. Jako příklady pozitivních přístupů zde bude sloužit metoda videotréninku interakcí (jako vhodného komunikačního modelu pozitivní zpětné vazby) a možné využití bálintovské skupiny v práci učitele (mj. jako jeden ze způsobů, jak podporovat učitelům poskytovanou sociální oporu).

### **3.1 Sociální vztahy a komunikace ve škole**

Práce se vztahy tvoří základní nárok na současnou podobu výkonu profese učitele. Vztahy se ovšem realizují skrze komunikaci, která je spoluvytváří a postupně formuje. V následujícím textu se proto podíváme na vztahovost ve škole skrze prizma komunikace a interaktivních momentů v životě školy.

#### **3.1.1 Komunikace a interakce**

Jak je patrné z charakteristik profesní činnosti učitele a rovněž jak naznačuje problematika profesní zátěže, vztahovost je v současné době stěžejním pojmem v práci školy i učitele. Význam vztahovosti narůstá a stává se nepřehlédnutelnou veličinou jak ve smyslu nově kladených nároků na profesi tak ve smyslu podpůrném.

Úvodem této kapitoly se pokusíme nejprve vymezit pojmy interakce a komunikace a jejich vzájemný vztah z hlediska sociální a pedagogické psychologie.

Interakci zpravidla chápeme v širším smyslu jako vzájemné aktivní působení, vzájemné ovlivňování jedinců, skupin a prostředí. (Tedy základ profesionální práce učitele.) Jeden ze subjektů interakce svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu (a naopak). K tomuto vzájemnému působení dochází v sociální interakci prostřednictvím chování, jednání, řeči a mimiky.

Komunikaci pak psychologie popisuje např. jako dorozumívání, sdělování, přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé. (Opět těžiště školní práce, bez něhož se profese učitele neobejde.)

Často je ovšem velmi obtížné interakci a komunikaci od sebe dobře odlišit. V teoretických pracích různých autorů pak můžeme nalézt odlišná pojetí.<sup>1</sup>

Interakce, jako působení lidí na sebe navzájem, je ovšem pojem velmi obecný a široký a nemá výhradně sociálně psychologický obsah. Pokud bychom jeho obsah zredukovali pouze na vzájemné ovlivňování lidí, bude sociální komunikace jako sdělování informací jen jeho nutnou složkou. Ta se však vyčleňuje ze vzájemného působení a překračuje i částečně jeho rámec. Předává totiž významy, které vznikly při vzájemném působení lidí i při jejich činnosti zaměřené na vnější objekty. Propojenost i odlišnost „sociální interakce“ a „sociální komunikace“ tak zachycuje pojem zprostředkovanost (Janoušek, 1968, s. 42): „Pokud uvažujeme, čím je zprostředkováno sdílení významu, jsme v rámci komunikace. Pokud uvažujeme, co znakově vyjádřený význam sám zprostředkovává, jsme v rámci interakce.“ (Zpřesňující vymezení najdeme také v kapitolách o sociální komunikaci v publikaci Výrosta a Slaměníka, 2008)

Bidlová (2005) upozorňuje v souvislosti s metodou videotréninku interakcí na vybrané prvky interakčního schématu, které jsou zvlášť důležité pro vytváření kladných vztahů ve školním prostředí a představují zároveň i nutnou podmínkou pro vytvoření příjemné atmosféry ve třídě.<sup>2</sup> Na těchto součástech základní komunikace se také s učiteli nejčastěji pracuje.

Interakci můžeme také charakterizovat jako vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Představuje spojnici mezi činností lidí a mezilidskými vztahy. Sociální interakce se uskutečňuje se pomocí sociální komunikace. A jako proces je ovlivňována společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy a sama je zpětně ovlivňuje. Podílí se na formování jedinců i sociálních skupin.

---

<sup>1</sup> J. Janoušek (1984, 1988, 2007) používá trojí základní odlišení pojetí komunikace a interakce. Může se jednat o dva různé procesy, přičemž interakce je obecnější, nadřazenější (a). Komunikaci a interakci je ovšem také možno chápat jako dva aspekty jediného procesu (b). Případně jde o různé procesy, které mají určité části společné

<sup>2</sup> Jde o vzájemné sledování, potvrzení příjmu, souhlasné reakce, střídání se, předávání řady a vedení. Toto vymezení vychází z koncepce a pojmového aparátu videotréninku interakcí – metody, která bude ještě dále zmíněna podrobněji jako jedna z možností, jak rozvíjet vztahovost na poli profese učitele bezpečným způsobem.

Gillernová (in Komárková, Slaměník, Výrost, 2001) uvádí schéma, kde názorně ukazuje účinky našeho chování na sociální okolí.

**Schéma č. 10: Dopady chování na sociální okolí (Gillernová, 2001)**

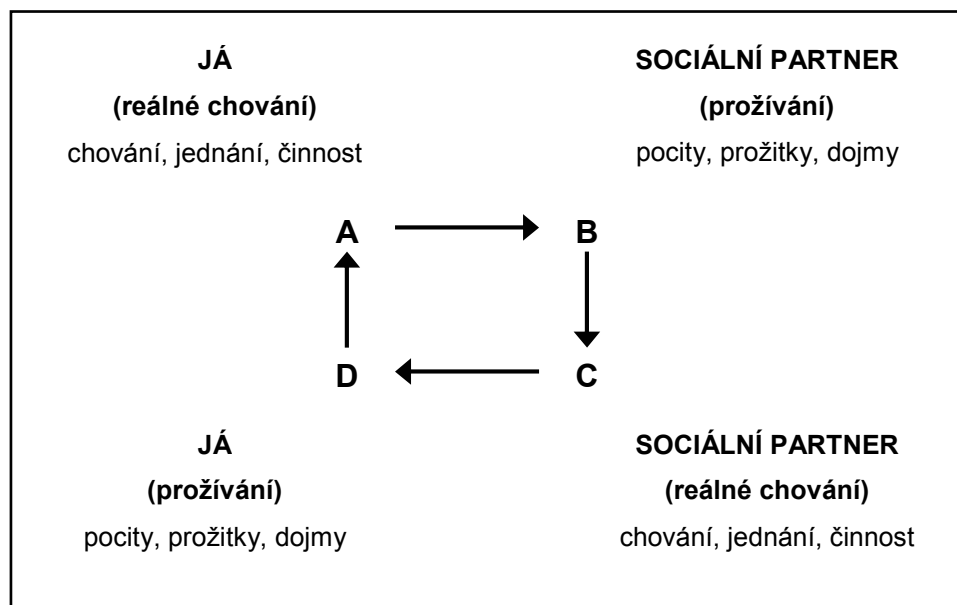


Schéma představuje interakci učitele (zde JÁ) a žáka (viz SOCIÁLNÍ PARTNER).

**A** (učitel) jednotlivými úseky svého chování působí na **B** (žáka) tak, že v něm vyvolává emoční reakce, prožitky. Tyto pocity bezprostředně ovlivňují konkrétní chování **C** (žáka). Chování žáka (**C**) působí na prožívání učitele (**D**) a nepochybně ovlivňuje i jeho další chování. Autorka dále upozorňuje, že nepříjemné prožitky v rovině prožívání učitele (**D**) skrze jeho chování mohou vyvolávat nepříjemné prožitky u žáka (**B**) a vzniká nepříznivá komunikační situace. Tato negativní interakce vyvolává vzájemnou antipatii, která přispívá ve škole např. k rozvoji syndromu neúspěšného žáka nebo k nechuti žáka k práci ve škole apod. Znovu zde vystupuje do popředí význam komunikačních dovedností učitele jako základ profesní kompetence učitele a dobře fungující vztahovosti ve škole.

Tato problematika se nám jeví ne zcela dostatečně ošetřena v profesní přípravě učitele jak pregraduální, tak i v rovině celoživotního vzdělávání. Učitelé pak mají – nikoli pouze svou vinou – tendenci tuto oblast svého profesního působení podceňovat. V očích veřejnosti tento problém také nespadá do kategorie např. významné profesní zátěže.



Interakce v práci učitele přitom spotřebovává podstatný díl jeho pozornosti a energie (samozřejmě vedle nároků, které klade na učitele i výuka sama).

Člověk jako „biopsychosociální bytost“ potřebuje druhé lidi, potřebuje s nimi být v kontaktu, realizovat s nimi sociální komunikaci a realizovat se skrze ni. Vyhledává pak především takovou komunikaci, která uspokojuje jeho potřeby vzájemného porozumění a pomoci, uznání, respektování druhými. Čáp (1993) uvádí, že komunikace, která vyjadřuje bezohlednost druhého nebo jeho agresivitu a lhostejnost, hluboce frustruje, zhoršuje psychosomatický stav dítěte, jeho výkon i vývoj. To platí jak o komunikaci v rodině, ve skupině vrstevníků i ve škole.<sup>3</sup>

V komunikaci různých učitelů se žáky a také v komunikaci téhož učitele s různými žáky jsou ovšem patrné značné rozdíly. Žáci zpravidla velmi dobře poznají a hodnotí, jak s nimi učitel komunikuje a co vyjadřuje jeho způsob komunikace. Poměrně přesně dokáží rozeznat, ke komu má učitel postoj kladný a ke komu záporný,<sup>4</sup> zda se snaží pomoci nebo je lhostejný, jak hodnotí schopnosti určitého žáka ap. (podrobněji např. Gillernová, 2007).

Při komunikaci lidé jednají a reagují na základě současné situace a také na základě minulosti, dřívějších zkušeností, postojů, návyků apod. Akce a reakce při komunikaci jsou určovány nejen tím, co bylo řečeno, ale i způsobem, jak si sdělené jedinec vykládá. K sociální komunikaci tedy dochází, když vysíláme nebo přijímáme sdělení, a když připisujeme význam signálům přijímaným či přijatým od jiných osob. Interpersonální komunikace je tak vždy zkreslená určitým těžko predikovatelným „šumem“. Děje se v souvislostech. Má nějaký účinek a obsahuje možnosti zpětné vazby.<sup>5</sup>

### **3.1.2 Vztahy a vztahovost ve škole**

Existují četná pracovní (profesní) prostředí, v nichž hrají vztahy a jejich konfigurace důležitou roli. Prostředí školy, jak upozorňuje v řadě svých prací Gillernová

---

<sup>3</sup> Srovnej např. způsob převážně konfrontační komunikace, který poskytují jako specifický model diskusí i jiné pořady v současných médiích.

<sup>4</sup> Učitel je přitom často pod tlakem očekávání, že jeho postoj bude zcela „objektivní“ nezaujatý, že dokáže být ke všem svým svěřencům zcela „stejný“.

<sup>5</sup> V běžné reálné situaci se ovšem dějí všechny tyto procesy komplexně a souběžně a je poměrně obtížné pokusit se je přesně odlišit. Nicméně je užitečné při rozvíjení vlastních komunikačních dovedností nebo při rozboru problémových situací pracovat s tímto jemnějším členěním.

(2008), je právě takovým vztahovým polem, které klade zvýšené nároky na sociální dovednosti učitele a jeho kompetence v této sféře. Pracovní situace učitele a jeho náročná sociální role ho staví přirozeně do pozice člověka, který by měl pracovat se vztahy a být například stabilním zdrojem sociální opory (viz dále). Učitel sám je tedy velmi často tím, kdo sociální oporu poskytuje druhým, alespoň pokud svou profesi pojímá komplexně. Na jeho straně je ovšem podobně významná potřeba opory často nenaplněna.<sup>6</sup>

Specifická je pak zejména situace výchovného poradce, který plní roli poskytovatele sociální opory vůči svým klientům (žákům, studentům), ale představuje často i jakýsi mezičlánek mezi běžným mezilidským kontaktem a institucí pro své kolegy. Nese tak velmi často dvojí břemeno a často zprostředkovává i kontakty i mezi zaměstnanci a vedením školy.

Učitel v souvislosti se svou profesí řeší vztahové záležitosti směřující:

- k žákům a studentům

Učitel vstupuje do vztahu k žákům jako jednotlivcům, je však odpovědný i vůči skupině/skupinám žáků, resp. školním třídám. Přitom by měl dbát na vhodné proporce investovaného času i pozornosti a navíc pracovat s přiměřenou mírou partnerství mezi učitelem a žákem (samozřejmě i s ohledem na vývoj každého jednotlivce).

Přesto na tuto sféru je zřejmě učitel nejvíce a nejpečlivěji připravován již v pregraduálním studiu a zdá se, že i proto je jí nejméně zaskočen (učitel ji očekává a relativně dobře se na ni připravuje).

Problém nastává při diskontinuitě porozumění hodnotám a situaci generace, s níž učitel pracuje, zejména při výraznějším věkovém odstupu nebo převratných změnách společenských. Rovněž četnost těchto kontaktů může handicapovat jejich kvalitu. Připomínáme zde mj. opět práci učitele s mnoha relativně velkými skupinami žáků i mentálně hygienický vliv četnosti a délky působení těchto kontaktů. Kvantitativně je tento stav možno dokumentovat délkou času potřebného k obnově psychických sil učitele v jinak obdobné situaci na počátku a ke konci školního roku. Učitel se pak může dostat do určité izolace. Nezřídka je to přitom izolace ochranného typu, která usiluje o učitelovo

---

<sup>6</sup> Složitá je ovšem i situace vedoucích pracovníků ve škole, od nichž velmi často očekávají oporu jejich podřízení a ne vždy je toto očekávání dle jejich mínění a očekávání zdárně naplňováno.

poodstoupení ze sociální situace, aby právě tato situace mohla být znovu a přehledněji vnímána.

#### - k rodičům žáků či studentů

V této velmi citlivé sféře se učitel vztahuje jak k rodičům jednotlivcům, tak i k případné organizaci či neformální skupině rodičů. Často je to velmi problémově vnímaná rovina kontaktů a vztahů. Problémem v této vztahové rovině je často oboustranné ne/uznání partnerství (partnerského postavení) a ne/respektování vzájemných kompetencí. Učitel vidí dítě ve školní situaci, rodič v situacích ostatních. Oba mohou mít proto odlišnou zkušenost a přitom oba mají zkušenost pravdivou.

Učiteli chybí příprava pro tento druh komunikace, v níž oba její účastníci mají potíže vnímat se navzájem jako naroveň postavení jedinci se společnými zájmy a společným cílem (prospěch – nemyslíme zde školní prospěch – žáka). Vztah nejčastěji handicapuje stres na obou stranách, případně též předchozí negativní zkušenost s obdobnou sociální situací.

Učiteli rovněž často dělá potíže odlišení specifické komunikační roviny potřebné pro kontakt s rodičem, na rozdíl od – pro učitele – běžného a natrénovaného kontaktu s žáky. Tyto vztahy pak může učitel vnímat jako vztahy ohrožující a uchýlovat se k obranné konfrontaci nebo se dokonce stahovat do ochranné izolace.<sup>7</sup>

Pro rodiče tady může být problémem překonat např. vlastní negativní zkušenost se školou a nezobecnit ji na školní situaci svého dítěte. Pro učitele je zase někdy složité vyměnit přehlednější hierarchii školních autorit za rovnoprávný kontakt s jiným dospělým. Obě strany pak mohou mít nechtě pocit, že ten druhý dospělý zpochybňuje jejich vlastní autoritu vůči dítěti.

#### - k vlastním kolegům

Učitel se ke kolegům vztahuje jednak formálně jako ke členům pracovního týmu, jednak si k nim vytváří běžné neformální vztahy jako ke konkrétním jednotlivcům. Mohou pro něj také představovat velmi důležité reprezentanty celkového školního sociálního klimatu a touto cestou napomoci jeho zakotvení či vykořenění v pracovních vztazích.

---

<sup>7</sup> Půvabným paradoxem zůstává, že podobně ohrožujícím způsobem vnímá tuto rovinu komunikace i většina rodičů.

Zdá se, že vztahy s kolegy mají mnohem vyšší důležitost (a v tomto smyslu velmi výrazně ne/přispívají např. i k pracovní spokojenosti nebo klimatu dané školy), než se běžně soudí.

Zde vidíme do budoucna zatím nevyužívaný (nebo jen vzácně využívaný) potenciál vzájemné sociální opory pro učitele. V pozitivním případě komunikaci usnadňuje vzájemná znalost problematiky i osoby partnera v komunikaci.

Handicapem se však často stává rivalita ve vztazích (často zejména v rovině nadřízený – podřízený). Nespolupráce a stažení se do samoty snižuje frekvenci neuspokojivých komunikačních situací a umožňuje zaplnit nejistotu nepřehledných pravidel zdánlivou jistotou atribučních chyb. Táž izolace však zároveň snižuje míru dorozumění i porozumění a zakládá zdroje budoucích marných konfrontací, nemluvě o ohroženém sebehodnocení každého ze zúčastněných jedinců.

#### - k nadřízeným

Zde opět funguje dvojí rovina vztahovosti: ke konkrétní osobě pracovníka vedení školy i k témuž člověku jako reprezentantu a zástupci instituce nebo nadřízených autorit obecně. Jasná a vymezená pravidla v komunikaci a vztazích mezi vedením a pracovním týmem jsou pro klima pracoviště neoddiskutovatelně významná. a podílejí se na jeho kvalitě i pracovní motivaci jednotlivců.

Problém nastává tehdy, pokud se profesní a osobní vazby směšují. Pak se takováto nefunkční vztahovost může významně podílet na napjaté atmosféře ve škole a významně poškozuje týmovou spolupráci.

#### - ke svým blízkým

Specifická pracovní a vztahová zátěž učitele vede někdy k tomu, že energie investovaná v profesi se poněkud nedostává pro čas vztahy věnované vlastní rodině a přátelům. Na tuto problematiku zejména u českých učitelek upozorňuje Paulík (2004).

Tato vztahová oblast je neobyčejně náročná na oboustranné pochopení a vstřícnost. České učitelky základních a středních škol často pocítují, že sice zvládnou svou roli profesní a práci se svěřenými dětmi, ale nemají už potom „kapacitu“ na děti vlastní (Paulík, tamtéž).

#### - k širší komunitě

Tyto vztahy většinou učitel řeší skrze svou profesní roli a to, jak je okolím vnímána. Často se jeví jeho situace méně problematická v menších komunitách, kde může mnohé ovlivnit díky přímé zkušenosti s konkrétní osobou. Na druhé straně právě tyto menší komunity téměř nedovolují učiteli vystoupit ze své profesní role a alespoň příležitostně si vydechnout v chráněném prostoru velkoměstské anonymity.

#### - ke společnosti

Učitel vstupuje do této vztahové roviny prostřednictvím vnímání školy jako instituce, která zaujímá určitou pozici ve společnosti. Dostí problematická se zde jeví role médií a obraz, který o škole a učitelích vytvářejí (a to jak ve formátu zpravodajském a dokumentárním, tak i v rovině beletristické)<sup>8</sup>. Setrvalá preference negativních informací a selhání, stejně jako podcenění informací pozitivních tak vmanévrovává školu a učitele jako jejího reprezentanta do dlouhodobě nevděčné pozice „Černého Petra“.

Všechny zmiňované roviny vztahů jsou navíc zářamovány do kontextu celospolečenského. Pojetí role učitele, instituce školy či institutu vzdělávání vůbec pak může učiteli poskytovat oporu, zpětnou vazbu, společenské i lidské ocenění. V negativním případě může tento kontext zahánět učitele do izolace a nepochopení jak ze strany společnosti, tak i ze strany vlastní rodiny.<sup>9</sup>

Škola se přitom v současném životním stylu stává stále častěji institucí, na kterou je delegována řada společenských problémů, jež souvisejí se vztahovostí (xenofobie, závislosti, šikana, komunikační dovednosti aj.). Na jedné straně tak sice nabývá řady pozitivních kompetencí, na straně druhé je ale těmito úkoly často až přetížena. To opět vyvolává poptávku po začlenění do bezpečné vztahovosti, poptávku po sociální opoře pro školu jako instituci i pro jedince, kteří vykonávají profesi učitele.

Učitelská profese se řadí do sféry profesí pomáhajících. Jako taková je ovšem provázena i řadou specifických nároků, které tuto kategorii práce provázejí. Mezi takové nároky patří např. problematika specifické osamělosti učitele v pracovním procesu (viz 3.2.1). Učitel – ač je neustále nucen pobývat v sociálním kontaktu se svými svěřenci, je

---

<sup>8</sup> Viz též Syřiště, 2001.

<sup>9</sup> Tuto situaci dobře dokumentují kuriózní momenty, kdy učitel mimo pracoviště zapírá před neznámými lidmi svou profesi, nebo když učitelovi blízcí mu v dobré víře doporučují, aby se školními problémy „rozčiloval jen do výše svého platu“.

zároveň při výkonu své práce osamělý (jako výjimku bychom snad mohli chápat ty situace, kdy spolupracuje s asistentem handicapovaného žáka apod.).

Přitom učitel potřebuje pracovat s hledáním, pochybnostmi atp. jako kdokoli jiný. Čas od času potřebuje odložit část své odpovědnosti a nahlédnout proces, na němž se podílí z odstupu. To lze ovšem při běžném stylu výuky jen obtížně a zřídka. Zároveň ovšem by měl učitel umět poskytovat inspirativní, kvalifikovanou a kvalitní zpětnou vazbu ostatním, ačkoli sám ji nedostává příliš často a převážně v podobě paušálního hodnocení.

Řešením tohoto problému může být vhodná supervize pro učitele. Supervizi zde chápeme jako možnost sdílet se zkušenějším, důvěryhodným a chápajícím kolegou své profesní hledání pochyby i pochybení.<sup>10</sup> Takto prováděná supervize může učitele inspirovat jak profesně, tak osobnostně. Může mu nabídnout model dobré zpětné vazby, s nímž pak může ve své práci kvalitně zacházet.<sup>11</sup>

Učitel totiž většinou pociťuje podobné techniky jako kontrolu, nikoli jako pomoc. Nabídka zpětné vazby tak pro něho reprezentuje spíše ohrožení než inspiraci či pomocnou „ruku“. Specifický moment ohrožení pak učitel vnímá při prezentaci nebo kritickém hodnocení výsledků svého úsilí před kolegy (viz též výše uvedený problém vztahů v učitelském sboru).

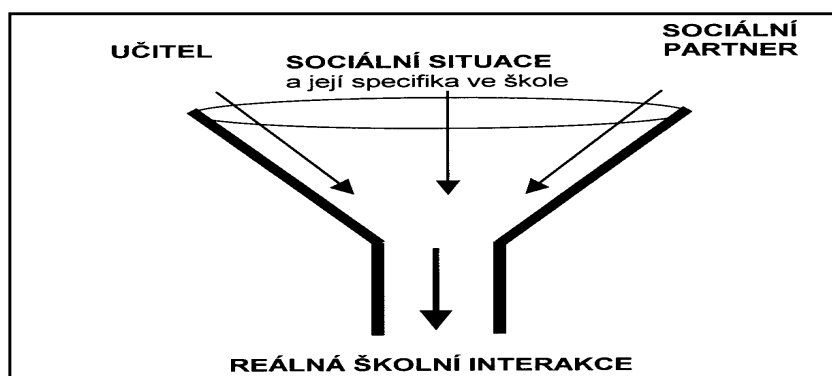
Přitom školní interakce – sám o sobě jev poměrně složitě strukturovaný – jak dokládá Gillernová (2003) a jí vytvořené schéma jednotlivých skupin proměnných vstupujících do školních interakcí, přímo volá po bezpečné práci se zpětnou vazbou a supervizí, pokud má učitel s danými proměnnými i pracovat cíleně a znale.

---

<sup>10</sup> Šimek (2004, s. 12) uvádí, že „součástí kvalitního vzdělávání odborníků... je také uvedení do živé praxe s klienty... se svěřenými lidmi.“ Podobné prvky profesní přípravy akcentují též Hening a Keller (1996).

<sup>11</sup> Doll et al. (2004, s. 17) upozorňuje na vliv efektivity vztahu mezi učitelem a žákem na školní úspěšnost. Studenti, kteří jsou pozitivně hodnoceni učitelem, snáze přijímají za své cíle, které jim učitel předkládá.

**Schéma č. 11: Proměnné ve školních interakcích (Gillernová, 2003)**



Jak je z obrázku patrné, reálná školní interakce vzniká jako výsledek vzájemného působení učitele, jeho sociálního partnera, ale také působení dané konkrétní sociální situace. Učitel i jeho sociální partner (žák, školní třída, jiný učitel, rodič ap.) přitom vstupují do této interakce se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, osobnostními charakteristikami, přáními atd. Konkrétní sociální situace (ovlivněná mnoha proměnnými – materiálními, emocionálními, časovými apod.) pak dotváří výslednou podobu reálné školní interakce. Tato interakce pak vyjadřuje charakter socializačních a edukačních procesů ve škole. Zahrnuje přitom chování jednotlivých žáků i celé školní třídy, klima školní třídy i školy. Obsahuje i projevy vztahů mezi všemi jednotlivými sociálními partnery dané interakce – žáky, učiteli, rodiči atd. Gillernová (tamtéž, s. 102) zdůrazňuje, že „nestačí, aby se učitel soustředil pouze na své sociální partnery, ale je důležité, aby reflektoval sociální prostředí, ve kterém se jednotlivé interakce odehrávají a tím měl větší možnost je aktivně ovlivňovat ve prospěch rozvoje vztahů i jejich aktérů.“

Vztah mezi pedagogickou interakcí a sociálním prostředím je rovněž v podstatě oboustranně interaktivní. Sociální prostředí působí na průběh a podobu interakce, vyžaduje určitou formu komunikace.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Učitel tak bude přirozeně odlišně komunikovat s žáky ve třídě, kde nejsou problémy s výukovým procesem i chováním, a se třídou, kde udělal už řadu negativních zkušeností s interakcí. Obdobná situace platí samozřejmě i pro komunikaci s kolegy či rodiči.

Platí to také v tom smyslu, že (pedagogická) interakce ovlivňuje sociální prostředí, v němž se realizuje. Učitel může např. působit na vzájemné vztahy mezi žáky, ovlivňovat jejich vztah ke škole, k danému předmětu i k sobě samému. Může se snažit, aby se změnila situace či klima ve třídě.<sup>13</sup>

Také vztahy mezi členy učitelského sboru do značné míry spoluurčují atmosféru školy. Učitelé jsou ve stálém sboru trvalejším prvkem. Vytvářejí školní vztahy a ovlivňují školní klima v dlouhodobějším horizontu než žáci. Nezastupitelnou roli zde hraje rovněž vztahovost, která charakterizuje komunikaci mezi vedením školy a jednotlivými učiteli. Samozřejmě, že je možno uvažovat rovněž o tom, jak se na klimatu školy podílí atmosféra ve společnosti. Nepodstatným prvkem nejsou ani vztahy se zřizovatelem. Zdůraznit ovšem musíme i atmosféru školy jako jakýsi základní model vztahovosti, který škola poskytuje rovněž svým žákům.

Nelze také přehlédnout některé společenské změny, které se významně odrážejí v interakci mezi učiteli a žáky. Mění se pojetí žáka, stále více se stává partnerem učitele a aktivním spolutvůrcem vyučování. Tato okolnost pramení jak z demokratizace vtažů mezi dětmi a dospělými obecně, tak z rozvíjejících se pedagogických a psychologických poznatků a z jejich postupného zavádění do praxe škol. Na změny v jednání učitele a žáka má také vliv to, jak je obraz dítěte vymezen v mezinárodně právních dokumentech. S dítětem, které má „de iure“ zaručenou ochranu své právní, jazykové, kulturní a národní identity (Morgensternová, Šulová, 2007), právo na svobodné vyjádření názoru, svobodu projevu, možnost vyhledávat, přijímat a sdělovat informace a myšlenky všeho druhu bez ohledu na státní hranice ústně, písemně nebo tiskem, v umělecké podobě nebo jiným prostředkem podle volby samotného dítěte, svobodu smýšlení, svědomí, náboženství, sdružování, právo na ochranu soukromí, rodiny, domova, korespondence, cti a pověsti, na vzdělání, přístup k informacím, sociální a zdravotní péči, na hru a volný čas, tedy s takovým dítětem již nelze nakládat zcela po vlastní vůli (Dětská práva, 1991).

---

<sup>13</sup> Stejná třída (titiž žáci) ovšem mohou odlišně interagovat s odlišnými učiteli. Každý s učitelů titiž jedná se třídou svým specificky odlišným způsobem. Učitelé v pozici důležitého dospělého modelují různost a různorodost komunikace a interakce. Proto je také přínosem, že neexistuje jeden jediný univerzální model učitele, ale každý z nich přináší do pedagogické interakce svou jedinečnost, osobitost i zvláštnosti.



Na druhé straně přináší tato situace také řadu problémů. Učitel v některých situacích přestává být rovnoprávným partnerem žáka. Na straně učitele je totiž maximum povinností a minimum prostředků, jak působit na „partnerského“ žáka, aby dostal pro změnu svým povinnostem. Zvláště diskutovaná je tato situace ve sféře kázeňské, při snaze dodržet určité minimální penzum školního řádu.

Učitel se tady dostává do značně paradoxní situace. Jeho klient je chráněn mnoha způsoby a jeho role je poměrně přesně vymezena. Ale na straně učitele chybí vymezení práv a možností. Jeho role, práce i vztahovost jsou přechasto definovány negativními vymezeními. Paradoxně je přitom velmi pregnantně formulováno, co učitel nesmí nebo naopak musí. Chybí však vymezení toho, co může, co by mohl. Navíc k dosahování svých pedagogických i výchovných cílů má k dispozici omezené (prakticky výhradně verbální) prostředky.

Situace tak ústí v jeden velký rozpor. Společnost deleguje své úkoly na učitele. Zároveň ho však nevybavuje dostatečnými pravomocemi, které by pomohly zajištění a naplňování těchto úkolů. Učitel je o to výrazněji nucen působit na žáky skrze vztah a vztahovost. Vztahovost se tak prakticky stává základním nástrojem učitelova působení. Problémem je spíše to, že není v dostatečné míře a v podobě praktického nácviku obsažena v učitelově přípravě. Rovněž není příliš systematicky kultivována v procesu profesního rozvíjení učitele a průběžná supervize v této sféře také existuje spíše výjimečně.

Mění se ovšem i podoba vztahovosti mezi rodiči a školou. Rodiče jsou v rovnoprávném postavení ve vztahu ke škole. Jak jej ale realizovat, s tím si často neví rady ani škola ani rodiče. Jak škola tak rodiče nejsou připraveni na rovnoprávnou partnerskost ve vzájemných vztazích. Problémem je zejména partnerské dělení odpovědnosti a kompetencí při různých aspektech péče o dítě/žáka.

Škola (a samozřejmě učitelé jako její reprezentanti) vnímají často snahu rodičů zasahovat do školního dění jako rušivou intervenci, zatímco by se mohli touto cestou podělit o zodpovědnost a využít společného působení na žáky. Rodiče se pak často zaměřují na výhradně ochrannou rovinu vztahu k vlastnímu dítěti, bez ochoty respektovat kompetence a jiný úhel pohledu na dítě tak, jak je reprezentuje učitel. Často mají dokonce paradoxně tendenci přenášet na učitele své výchovné úkoly a kompetence.

V tomto kontextu je dobré zmínit, jak se vztahovostí ve škole pracují některé jiné kultury. Už například podoba třídních schůzek může nastolit odlišný model rovnoprávného postavení školy a rodiny. Např. norské školy konzultují situaci žáka odděleně s ním samotným, s jeho rodiči (Bjørgen, 1991). Poté se učitel sejde společně s žákem i rodiči. Jistě, tento způsob vyžaduje nemalé časové i lidské investice, ale škola je běh na dlouhou trať a rozvíjení mladé generace je nepochybně oblastí, do které stojí za to investovat.

Přitom tento nový druh práce se vztahy je skutečně nový i pro učitele. Jeho vlastní role je o to obtížnější, že má – ač bez dlouhodobé zkušenosti – na tuto novou situaci připravit své svěřence, pro něž ba se měla stát samozřejmou součástí jejich světa. Učitel sám také bývá málokdy chápán jako rovnocenný partner (a to i rodiči). Zpravidla je buď obáván a přeceňován nebo podceňován, jak ve svých kompetencích a názorech, tak i ve svých hodnoceních.

Z toho pro učitele pramení velmi náročný úkol – uvést žáka do světa dospělých, zralých provázet jej (v pozici laskavého zkušenějšího průvodce) na této cestě a zároveň ho brát jako partnera. Rozporuplnost efektivního naplnění tohoto vztahu činí z učitelství jednu z nejnáročnějších profesí. V této souvislosti je třeba uznat významný vliv učitele na vývoj mladého člověka, a to nejenom tím, že vyučuje, vychovává, ale zejména tím, že je vzorem chování a důležitým objektem pro napodobování a identifikaci žáků. Skrze svého učitele a v jeho společnosti se žák učí sociálně žít a utvářet si vlastní systém sociálních rolí, a to nejen pro momentální chování, ale i pro celý další život.

### **3.2 Specifičnost role učitele a sociální opora ve škole**

Učitelova práce je v mnohém specifická. Učitel sám by tak ve vztazích školního světa měl reprezentovat zralého a znalého poskytovatele sociální opory. Moudrého strůjce a moderátora tvorby vyvážených sociálních sítí. Ve skutečnosti je často ve své roli „socializátora“ sám a sociální oporu, kterou by měl rozdávat, sám potřebuje.

#### **3.2.1 Samoty v profesi učitele**

Odedávna se lidé uchýlovali do samoty, potřebovali-li něco rozvážit, očistit svá rozhodnutí od ruchu každodennosti, uvidět jasněji souvislosti. Stejně tak potřebuje i ten

nejextrovertnější učitel čas od času odejít do ústraní, zakusit hojivý aspekt samoty. Kvantita vztahů, již je průběžně vystaven, po čase poznamenává kvalitu vztahovosti. Zvláště výrazně si to uvědomují ženy, jichž je ostatně ve školství většina. Uvědomují si to mimo jiné i proto, že se přirozeně výrazněji ve vztazích a upevňování pocitu společenství angažují a jejich sociální kapacita se tak v součtu kontaktů rodiny a pracoviště rychleji vyčerpává. Také pro ně bývá obtížnější udělat ostrou dělící hranici mezi jednotlivými rolemi, které zastávají, a častěji si nosí „práci domů“ a domácí problémy do práce (Řehulka, Řehulková, 2004; Paulík, 2004).

Stejně tak odedávna byli do samoty vypovídáni ti, kteří porušili pravidla společenství, v němž žili (ocitali se tedy mimo vztahy nedobrovolně, ztráceli kontinuitu, ochranu a podporu své komunity, svůj prožitek domova). Tato nedobrovolná samota mohla vést k hlubokým pocitům vykořenění anebo se mohla stát i zdrojem osobního růstu, daní vědomě placenou za něco jiného srozumitelně zakódovaného v základních pravidlech relevantního společenství.

Jak tyto situace souvisejí s životní situací současného učitele? Samota očistná a očišťující a samota jako daň. Té první se učiteli příliš často nedostává, i když jisté náznaky institucionalizovaného usebrání v samotě je možno vystopovat. V zahraničí takovou roli hraje plánované volno, jehož je možno vždy po několika letech působení v profesi využít k osobnímu rozvoji učitele, ke krátkodobé změně místa pracoviště, a tím i k poodstoupení, novému úhlu pohledu, k inspiraci jinými metodami práce, ke změně vztahů.

Tu druhou samotu – samotu jako daň za místo, které zastávám ve světě, učitel často a ne vždy rád a dobrovolně platí. Povšimněme si blíže několika typů těchto nedobrovolných samot (Štětorská, 2004c):

- samota profese vydělené ze společenství – vydělené svou specifičností předávání zkušeností a převážně teoretických modelových situací, vydělené vnitřním i vnějším pojetím a rozporem vnímaného statusu (viz kap 2).

- samota role – role učitele, která nedává v očích veřejnosti svému nositeli takřka žádnou šanci na vystoupení z ní, nedovoluje mu téměř „normální“ (ve smyslu většinové normy) chování, aniž by toto chování bylo zvažováno ve vztahu k atributům spojovaným s profesními dovednostmi. Jako učitel, odborník může člověk např. jen

velmi obtížně „volat o pomoc“ – selhat profesně či zdravotně. Narušuje to představu kompetentnosti učitele i pro zvládání zátěžové situace a řada učitelů toto přesvědčení nemoudře přijímá za své (Křivohlavý, 2001).

- samota hodnot – role i profesní situace nutí učitele platit daň za výlučnost, daň za zprostředkování kultury (a kontinuity) hodnot. Učitel se podobá relativistickému „cestovateli v čase“. Odletěl nadsvětelnou rychlostí ze Země, která vlastně už neexistuje, a snaží se udržet její kontinuitu pro potomky, kteří budou žít na úplně jiné Zemi, která ještě neexistuje. Za tyto přesahy v čase navíc platí ztrátou plného ponoření se do své vlastní přítomnosti. V každé jeho profesní činnosti je přítomen onen výše zmíněný přesah.

- samota nerovnoprávného postavení – i když se učitel bude snažit o rovnoprávné postavení žáka, ten však na něj nemusí reagovat partnersky (ve smyslu podělení se o zodpovědnost za výukový proces atp., natož ve smyslu sociální opory). Žák možná bude testovat, co učitelova autorita vydrží, možná bezděky nabídne i prvek pozitivní zpětné vazby a tím i podpůrné vztahové sítě, ale je otázka, zda bude mít učitel kapacitu, aby toto dokázal přijmout a uvědomit si to. Velmi často bývá učitel sám na odpovědnost za výuku a školní výkon. Nemá se s kým podělit, nemá, jak rozdělit vlastní zodpovědnost.

- samota prvního kontaktu s palčivým společenským problémem – školy velmi často jsou první v pořadí institucí, které zachycují nastupující celospolečenské problémy (násilí, šikana, vandalismus, drogy, xenofobie, zdravá výživa atp.). Z hlediska legislativního mají však jen minimální možnost v dané oblasti intervenovat, třebaže by často k tomu byly kompetentní. Při zachycení nových rizikových jevů také často není kam se obrátit pro znalou pomoc a radu, jak s daným problémem zacházet. Učitel je tedy velmi často dokázán na svůj odhad, zkušenost, pedagogickou intuici či osobnostní zralost.

- samota práce s těmi, kdož nás opouštějí – učitel může žáky motivovat a inspirovat k další cestě, nemůže však jít s nimi. Je tím, kdo zůstává vzadu. Své svěření vysílá na cestu životem, sám však často zůstává bez zpětné vazby, která by mu řekla, zda a nakolik jeho vkladu využili.

- samota toho, kdo je modelem i oporou a sám přitom bez opory zůstává – učitel těžko hledá adekvátního poskytovatele sociální opory (viz dále), v tradičním pohledu mu zůstává ve světě školy role za sociální oporu zodpovědné autority. Z toho vyplývá i náročnost kladená na jeho sociabilitu, intenzita investovaná do nabízení sebe jako sociálního modelu.

- samota toho, komu se dostává je málo zpětné vazby - učiteli zejména chybí zpětná vazba pozitivní, neboť rodiče žáci i kolegové se ožívají významně častěji v případě problému, málokdy sdělují chválu a spokojenost. Navíc učitel zpravidla nevidí konkrétní a rychlé, snadno měřitelné výsledky své práce.

- samota toho, kdo je v první linii vystaven proměnám vztahů a vztahovosti v současné společnosti – učitel je s proměnami konfrontován rychle a bezprostředně (např. poměrně výrazná změna výchovných stylů v rodině po r. 1990 a jejich dopad do očekávání od školy – Gillernová, 2008), ačkoli nemůže být na takové situace dostatečně předem připraven ani lidskou zkušeností ani profesně.

Intenzivní vztahovost, jíž je učitel vystaven, tak jen prohlubuje osamocenost, do níž je svým postavením a svou profesní rolí vržen. Přitom vztahovost ve výchově a škola obrazně znázorněná jako vztah nebo společenství jsou pradávnou součástí povědomí nejen naší kultury. Pedagogova práce je jakýmsi lakmusovým papírkem života společnosti. Ta do školy a školství promítá své bolesti (viz preventivní a výchovné programy, nároky na flexibilitu učitele i školy a změny komunikačních strategií) a zároveň před touto oblastí zavírá oči („opouzdřuje“ ji) legislativní a investiční „slepou“ skvrnou. Současně je však pro společnost společenství školy též početně zajímavou skupinou pro nejrůznější monopolní zásahy, zájmové ovlivňování či investiční strategie.

Snad je nyní ta pravá chvíle tázat se na to, kdo pomůže pomáhajícím? Možná že nejprve oni sami formou svépomocných podpůrných skupin, možná skrytou formou změny rolí v procesu sebevzdělávání, možná nenápadnou ale inspirující cestou rozvíjejících se supervizních pracovních skupin. A možná je teď ten pravý moment, aby byla objevena a využita ona nenápadná, leč podstatná nevytěžená kapacita sociálních vztahů mezi kolegy. Snad už co nevidět dokážeme rozlišovat mezi mechanickou a bezduchou konkurencí každého vůči každému a nesnadnou cestou vytváření důvěry ve fungujícím týmovém prostředí školy. Jak jinak by učitelé mohli u svých žáků důvěru

rozdávat a vzbuzovat, nezačnou-li u sebe?! Je však třeba si tyto otázky legitimně připustit. Je třeba připustit zevnitř (já učitel) i zvenčí profese (oni učitelé) potřebnost pomoci, potřebnost sociální opory. Neboť nelze pouze dávat, není-li kde dostávat, nelze jen podpírat, nemám-li se člověk čas od času kde opřít sám...

### 3.2.2 Sociální opora – vymezení pojmu

Člověk nevyhnutelně žije svůj čas v síti sociálních vztahů. Často se jí cítí být chycen a svázán, někdy je jí naopak ochraňován. Sociální síť, síť mezilidských vztahů je neoddiskutovatelnou realitou našich životů profesních i soukromých. Jsou to vztahy, které člověka zakotvují v sociální realitě, dávají mu společenskou (sociální) dimenzi života. Denně tak vstupujeme do vztahového sociálního pole, jsme jím limitováni a spoluvytváříme je. Žijeme sociálními vztahy a jejich nejrůznějšími podobami.

Odborníci hovoří o sociální síti (social net) – tj. o souboru lidí, s nimiž jsme v sociálním kontaktu a od nichž můžeme v případě potřeby také očekávat poskytnutí pomoci. Součástí této sociální sítě jsme ve dvojím ohledu – jednak jako potenciální příjemci pomoci, jednak jako její poskytovatelé.

Vztahová rovina však není pouze věcí soukromou. U řady profesí vstupujeme do vztahových sítí právě z titulu výkonu dané profese, neboť při jejím vykonávání se právě se vztahy pracuje. Tak např. učitel kromě výuky vztahy ovlivňuje a spoluvytváří, zachází s jejich kvalitou. Podobně i to, jak jsme ve vztazích zakotveni, ovlivňuje zpětně kvalitu našeho života. Povolání učitele je jednou ze vztahově náročných profesí. Ostatně právě tato profese je řazena do kategorie profesí pomáhajících. Jedním ze způsobů „pomáhání“ u vztahově náročných profesí je právě schopnost umět poskytovat (ale i přijímat) sociální oporu.

Pojem sociální opory souvisí se jmény Caplan, Cassel a Cobbe. Před necelými 30 lety se začal souhrnně vztahovat k problematice sociálního kontextu zdraví, nemoci a zvládání zátěže (viz Mareš, 2001). V současnosti se znovu akcentuje rovněž v souvislosti se zaměřením na tzv. pozitivní psychologii.<sup>14</sup> Samo vymezení pojmu ovšem není zcela

---

<sup>14</sup> V oblasti označované jako pozitivní psychologie převažuje zaměření na oblast pozitivních individuálních rysů, pozitivních životních zážitků a zkušeností a pozitivně fungujících společenství a institucí, rozvoj prevence nebo alespoň tlumení výskytu negativních osobnostních vlastností a prožitků, a podpora výskytu subjektivní pohody, pocitů štěstí a radosti.

jednoznačné. V následujícím textu jsou uvedeny některé definice sociální opory v kontextu základních teorií (viz též Kebza, 2005; Skalníková, 2005). Šolcová a Kebza (1999, s. 21) rozlišují ve výzkumu sociální opory přístup, který upřednostňuje sociologicko-psychologický kontext sociální opory. Studuje sociální interakci a okolnosti jejího ovlivňování.<sup>15</sup> Sociální oporu je pak možno chápat jako „probíhající transakci zdrojů mezi členy sociální sítě (social network) s explicitním, nebo implicitním cílem posílení či podpoření pocitu pohody či dobrého naladění (well-being)“.

Druhý přístup vychází z hlediska psychologicko-medicínského modelu zvládání stresu a tlumení jeho negativních důsledků pro zdraví. Tento model akcentuje to, že lidé s rozvinutějšími sociálními vazbami žijí déle a jsou v celkově lepší tělesné a duševní kondici (Berkman, Breslow, 1983). Opора v sociálních vztazích významně pomáhá při zvládání nemoci či stresu. Její chybění či nedostatek naopak se naopak podílí na zhoršování zdravotního stavu. Systém sociální opory je tedy chápán jako „nárazníkový“ či tlumící systém, chránící lidi proti potenciálnímu škodlivému vlivu stresových situací (Šolcová, Kebza, 1999; Kebza, 2005, s. 153).

Křivohlavý (2001, s. 94) rozumí sociální oporou „pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje“. Dále však zmiňuje některé teoretické koncepty, které evidentně chápou sociální oporu i v širších sociálních souvislostech; jde o teorie:

- sociální opory v rámci opěrné sociální sítě.
- připoutání (attachment).
- sociální opory jako salutoru – zdraví podporujícího faktoru.
- sociální opory jako nárazníku (buffer) v boji se stresem (viz též Tap, 2001 a Rice, 1999).
- podpůrných sociálních vztahů (supportive relationships), která může být inspirující i pro význam a dopady sociální opory v profesi učitele.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Z tohoto hlediska se u sociální opory rozlišuje: makroúroveň – participace na aktivitách nejbližší komunity; mezoúroveň – rozsah a kvalita struktury a podpůrných funkcí sociální sítě jednotlivce; mikroúroveň – kvalita intimních vztahů jednotlivce.

<sup>16</sup> Zde je důležitá zejména míra pomoci, hloubka vzájemných vztahů, a míra interpersonálních konfliktů.

Kebza (2005, s.171) v souhlasu s Thoitsovou (1995) upozorňuje rovněž na význam socioekonomického statusu v kontextu sociální opory. Socioekonomický status tak podle odborníků sám o sobě může hrát roli ochranného „nárazníku“. Někteří autoři dokonce zvažují odlišné působení sociální opory v různých společenských třídách.<sup>17</sup>

Na základě výše uvedených úhlů pohledu lze tedy vymezit dva základní modely vlivu sociální opory v kontextu psychologicko-medicínského modelu (Šolcová, Kebza, 1999; Krivohlavý, 2001; Kebza, 2005):

- a) Nárazníkový model, který sociální oporu chápe jako specifický jev, který příznivě ovlivňuje zdravotní stav a zmírňuje důsledky a dopady stresu v náročných životních situacích.
- b) Model hlavního (obecného či přímého) účinku, který předpokládá protektivní účinek sociální opory na zdravotní stav jedince, bez ohledu na to, zda je jedinec stresu vystaven nebo ne. Tento model vychází z úvahy o dopadu sociální opory na každodenní fyzický i psychický stav jedince a znovu tak akcentuje význam vztahovosti ve výkonu profese učitele.

Mareš (2001)<sup>18</sup>, předkládá tři další pohledy na možné teoretické přístupy k tomuto jevu:

1. Distres a zvládání zátěže – vychází z tradičních výzkumů, věnovaných stresu a jeho zvládání. Akcentuje strategie zvládání zátěže a pomoc druhých lidí v těchto situacích. Sleduje zejména podpůrné chování poskytovatelů opory a vnímání, distresu a sociální opory z pohledu jejího příjemce.
2. Sociální konstruktivismus – odpovídá výše zmiňované teorii přímého, hlavního působení. Předpokládá obtížný konsensus toho, jak chápou jednotlivci i skupiny sociální oporu. Mapuje to, jak sociální opora ovlivňuje hodnocení sebe sama i druhých a ovlivňuje identitu člověka.
3. Sociální vztahy – chápe sociální oporu jako specifickou součást obecných procesů, které se odehrávají v rámci sociálních vztahů a sociálních sítí. Důraz

---

<sup>17</sup> V této souvislosti není bez zajímavosti ani relativně nízký sociální status, jak jej vnímají učitelé sami (viz též text výše) i jeho vnímání společností obecně.

<sup>18</sup> Vychází přitom zejména z monotematických prací věnovaných tématu sociální opory (Cohen, S.; Underwood, L. G.; Gottlieb, B. H. (Eds.): *Social Support Measurement and Intervention*. New York: Hillsdale, 2000).



klade na oblast mezilidských vztahů. Zaměřuje na vztahy mezi lidmi, negativní včetně konfliktů. Studuje dispoziční charakteristiky lidí, které ovlivňují jejich interpersonální chování.

Definice sociální opory by měla obsahovat 4 atributy: zdroj sociální opory; příjemcovo vnímání poskytnuté opory; implikovaný pozitivní účinek sociální opory a vztah mezi poskytovatelem a příjemcem sociální opory. Hupceyová, na níž se odvolává Mareš (2001, s. 15), navrhuje následující definici: „sociální opora je činnost poskytovaná ochotně a s dobrými úmysly osobou, s níž je příjemce v osobních vztazích. Tato činnost vyústí v pozitivní odezvu u příjemce sociální opory, přináší zlepšení (ať už bezprostředně nebo s delším časovým odstupem)“.

Toto vymezení by ovšem apriori vylučovalo z kategorie sociální opory pomoc poskytovanou příslušníkem pomáhající profese (Mareš, 2001, 2002). Dané vymezení pracuje tedy pouze s mikroúrovní sociální opory dle Šolcové a Kebzy (1999).

Řada autorů (podle Kebzy, 2005, s. 174) také upozorňuje na řadu otevřených otázek ve sféře výzkumu sociální opory:

- vztahy mezi funkčními a strukturálními dimenzemi sociální opory,
- vzájemné ovlivnění osobnostních zdrojů a sociální opory
- distribuce anticipované a získávané sociální opory
- podmínky mobilizování či tlumení sociální opory
- vztah mezi potřebami jedince a typem sociální opory

Do rámcového přehledu patří také definice sociální opory dalších českých autorů. Např. Baštecký, Šavlík, Šimek (1993) používají termín sociální podpora. Toto označení je používáno také slovensky mluvícími autory (Notová et al., 1997; Žiaková, Škulinková, 2002). Šolcová s Kebzou (1999) tento ekvivalent, objevující se zvláště ve starších zdrojích zmiňují, ale upozorňují na možné zavádějící asociace se systémem sociálních dávek. Sociální podporou pak Baštecký, Šavlík, Šimek (tamtéž) rozumějí vnější pomoc při zvládání zátěžových situací, která chrání člověka před následky životních událostí.

Kabele (1996) definuje sociální oporu jako jev, který spočívá v dobrých interpersonálních vztazích, v sociálním zázemí rodiny, přátel a známých, případně zájmových a jiných institucí a v pracovním kolektivu.

Kebza (2005, s.175) doplňuje ještě výzkumy sociální opory realizované v českém odborném kontextu – např. Hřaba, Lorenz, Pechačová (1997), Mareš et al. (2003) aj. V kontextu naší práce vycházíme rovněž z pojetí Skalníkové (2005) a Štětovské a Skalníkové (2004, 2006).

Sociální opora – termín užíváme v souladu s textem Šolcové a Kebzy (1999) – je pravděpodobně fenoménem, jehož působení se může kumulovat (v pozitivním i v negativním slova smyslu) a jeho účinnost může být efektivnější, jestliže je její poskytování příjemcem vnímáno průběžně. Každodenní vliv sociální opory pak může být v případě aktuálního vystavení působení stresu aktuálně zesílen, specificky zaměřen a ve svém výsledku působit i nárazníkovým efektem.

Mareš na základě analýzy mnoha definic sociální opory dospívá k závěru, který vystihuje multidimenzionalitu konstruktů mezioborového charakteru sociální opory. „Jedná se o dynamický proces, jehož forma a úroveň se proměňuje v čase, mění se v závislosti na situacích, životních událostech, na věku, sociální začleněnosti jedince. Sociální opora má interakční podobu, může být vnímána odlišně poskytovatelem, příjemcem i nezávislým pozorovatelem. Dají se u ní identifikovat jak kvantitativní, tak kvalitativní stránky. Její účinky mohou být nejen pozitivní, ale též negativní.“ (Mareš et al., 2001, s. 22).

V pomáhající profesi má práce se vztahem své bazální opodstatnění, má svůj dynamický vývoj, své specifické charakteristiky. V řadě znaků je tento vztah podobný vztahům mezi rodinnými příslušníky nebo přáteli, v řadě jiných je nutně odlišný (např. v jeho asymetričnosti). Lze předpokládat, že obdobné rysy jsou podstatným znakem také na úrovni poskytování sociální opory profesionály (psychology, lékaři, učiteli atd.).

### **3.2.3 Typy sociální opory**

House (1981) a v tuzemském kontextu Křivohlavý (2001) dělí sociální oporu na:

1. instrumentální (praktické druhy pomoci, zpravidla hmotné nebo materiální),
2. informační (dodání či zprostředkování informací, rad, zkušeností – osobních i profesionálních),
3. emocionální (poskytování důležitých emocí, empatické sdělování blízkosti, náklonnosti, dodání naděje, uklidnění atd.),

4. hodnotící (hodnocení komunikace relevantní pro sebehodnocení, jednání s člověkem s úctou, posilování sebevědomí, podporování snahy o autoregulaci apod.).

Tyto druhy sociální opory nelze ovšem, jak už je vidět z výše uvedeného textu, vymezit zcela jednoznačně. Neprobíhají vždy zcela bezproblémově ani lineárně a navíc je třeba zvažovat přiměřenou proporcii a rychlost poskytnutí pomoci. Příliš rychlá či příliš intenzivní sociální opora by ve svém důsledku mohla naopak vést k pasivitě či pocitu selhání a vlastní nemohoucnosti (tuto situaci a její rizika si umějí dobře představit rodiče, učitelé i psychoterapeuti). Umění odhadnout správný okamžik pro pomoc tak, aby student dokázal nalézt řešení bez pocitu selhání, patří k velkým pedagogickým dovednostem.

Schwarzer a Leppinová (1991) navrhuji doplnit ještě dvě kategorie: opora hmotná a opora sebevědomí (též Kebza, 2005). Laireiter et al. (1997) pak doplňují ještě kategorii základní kvality vztahu (zájem, loyality...) a oporu při řešení problému. Jiné možné třídění pak představuje možné rozlišení obsahu sociální opory do tří kategorií:

- 1) sociální opora poskytující zpětnou vazbu (feedback support)
- 2) sociální opora poskytující vedení (guidance support)
- 3) sociální opora napomáhající, aby se jedinec či skupiny přizpůsobili společenským zvyklostem (socializing support)<sup>19</sup>

Richman, Rosenfeld a Hardy (dle Mareše, 2002b) předkládají typologii 8 druhů sociální opory podle způsobu jejího provádění:

- opora nasloucháním,
- emocionální opora,
- opora emocionálním apelem,
- opora stvrzováním reality,
- opora spočívající v odborném ocenění,
- opora spočívající v odborném apelu,
- opora poskytnutím hmotné pomoci a
- opora poskytnutím osobní pomoci.

---

<sup>19</sup> Toto rozlišení mimochodem velmi dobře vyzdvihuje stěžejní oblast práce se vztahy v učitelské profesi. V obecnějším kontextu je však můžeme použít i pro pomáhající profese jako takové.

Sociální opora se tedy podílí na uspokojování potřeby: bezpečí a jistoty, lásky, afiliace, přátelského vztahu a sociálního připoutání, sociální vzájemnosti, sociální komunikace, komparace a kooperace, sociálního zařazení a začlenění, kladného sociálního hodnocení a sociální identity (např. Mareš, 2002; Křivohlavý 2001). Její poskytování je také jednou ze základních funkcí rodiny (Šulová, 1998). Z hlediska profesní kompetence učitele představuje sociální opora stěžejní součást práce se vztahy, v nichž se učitel pohybuje a s nimiž zachází.

#### Možné negativní aspekty sociální opory.

Dosud jsme zde zmiňovali sociální oporu jako převážně pozitivní faktor. Atkinsonová et al. (1995), Kebza (2005), Křivohlavý (2002b) nebo Lu (1997) ovšem upozorňují rovněž na negativní aspekty sociální opory. Jedná se v podstatě o nepřiměřené poskytování opory či pomoci – ať už jde o její míru či kvalitu. V nadměrné míře poskytovaná pomoc ubírá kompetence člověku, který se vyrovnává se stresem a který tak přichází o možnost autonomního rozhodování. Na straně příjemce sociální opory se může vyvinout tendence k pasivní odpovědi a on sám se může stát nadměrně závislým. Po několika podobných zkušenostech se u takového jedince může projevit typické chování naučené bezmoci.<sup>20</sup>

Pokud příjemce nadměrnou poskytovanou oporu odmítá, může se dostat do konfliktu s „odmítnutým, nepochopeným“ poskytovatelem opory. Zátěžová situace se tak dále komplikuje a do budoucna je obtížnější o pomoc požádat.

Nedostatečná sociální opora je neefektivní a taková zkušenost může vést v budoucnosti až k negativní anticipaci nabízené pomoci, k zesílení prožívané bezmoci, ke snížení sebehodnocení, sebeúcty a sebeocnění.

Kvalitativně nepřiměřenou sociální oporu charakterizují odlišná očekávání poskytovatele a příjemce. Navíc může dojít k rozdílnému prožívání a přání potřeby opory a jejího vnějšího sdělování (svou roli zde sehrává stud, komunikační bariéry, aktuální neschopnost formulovat prosbu či nabídku i obecné komunikativní dovednosti apod.). Sociální opora pak může nejen minout svůj cíl, ale zanechat i pocit nepochopení,

---

<sup>20</sup> To je významná výzva k úměrnému dávkování sociální opory jak pro učitele tak pro rodiče. Obě tyto skupiny významných dospělých jsou nuceny pečlivě vážit vhodnou míru pomoci tomu kterému konkrétnímu jedinci.

nedocení a poznamenat příští sociální interakce. Někdy je obtížné žádat o pomoc, pokud např. jde o představitele pomáhající profese nebo pokud je potřeba pomoci v rozporu s tradičním vnímáním role. Učitel tak např. potřebu sociální opory může vnímat jako profesní nedostačivost či profesní selhání.

Z uvedeného je patrné, jak citlivou oblastí je poskytování a přijímání sociální opory. Na jejím účinku se podílí faktory jako osobnost aktérů, jejich zkušenosti, situační a vztahový kontext atd.

Cohen a Wills (podle Atkinsonové et al., 1995) uvádějí, že četné výsledky výzkumů potvrdily vztah mezi výskytem nemocí vyvolaných stresem a množstvím sociálních vazeb člověka. Sociální opora poskytovaná rodinou, přáteli atd. ovlivňuje podle odborníků pozitivně samotnou kvalitu délku života. Příjemci sociální opory také méně podléhají nemocem. Některé výzkumné studie udávají také nižší výskyt psychosomatických onemocnění nebo posttraumatické stresové poruchy, rovněž tak i kardiovaskulárních problémů a dalších civilizačních nemocí (Křivohlavý, 2001).

Žiaková a Škulinková (2002) se pokusily zmapovat kvalifikovanou psychologickou pomoc v rámci sociální opory dlouhodobě nemocným. Její zjištění odhalila zatím nevyužívané zdroje této pomoci a suplování práce psychologa jinými osobami z řad laiků nebo zdravotnického personálu.

Ve složité síti vzájemné vztahovosti ovšem musíme počítat i s tím, že samotný poskytovatel sociální opory může také sociální oporu potřebovat.<sup>21</sup> Podobně mohou pozitivně prožívat a také intenzivně potřebovat v zájmu uchování svého zdraví příjem sociální opory ti, kteří ji poskytují z pozice své profese. Tomuto tématu se budeme věnovat v následujícím textu.

#### **3.2.4 Sociální opora učitelů**

Interpersonální vztahy ve škole jsou mnohotvárné a složité, jejich poznání a zvládnutí je složité (Gillernová, 1998). Vztahová síť školy je významnou rovinou

---

<sup>21</sup> Jedním z typických příkladů jsou rodiče onkologicky nemocných dětí. Rybářová s Pečenkovou (2002) realizovaly takto zaměřený výzkum na dětské klinice jedné z fakultních nemocnic. Jejich výsledky prokázaly význam sociální opory i pro zvládnutí kritické situace těchto rodičů.

učitelovy profesní kompetence. Stejně rozmanitá je i škála sociální opory, která se uskutečňuje na půdě školy.

Učitelé poskytují sociální oporu z titulu své profese. Činí tak formou přímé sociální opory ve vztazích k žákům (individuálně i skupinově) a jejich rodinám (Mareš, 2002; Křivohlavý, 2002a, 2002b; Paris, 2001; Wentzelová s Watkinsovou, 2002). Mohou být také nepřímými účastníky poskytované opory. Realizují aktivity typu sociální opory, v rámci dramatické výchovy, rodinné výchovy a nejrůznějších preventivních aktivit. Podílejí se na tréninku sociálních dovedností dětí, diagnostikují efektivitu sociální opory, a facilitují sociální interakce probíhající mezi žáky.

Při výkonu své profese mohou ovšem v kritických zátěžových situacích, sami učitelé cítit potřebu sociální opory a očekávají, že jim ji poskytne jejich okolí.<sup>22</sup> V následujícím textu se proto pokusíme zamyslet nad jednotlivými zdroji sociální opory učitele (od roviny nadřízeného až po svépomocné skupiny).

#### Sociální opora, která přichází od nadřízeného.

Škola, jak už jsme uvedli výše, tvoří svébytný a složitě strukturovaný vztahový systém. Z hlediska sociální opory i klimatu školy má v této struktuře velmi významnou roli ředitel školy. V roli poskytovatele sociální opory učitelům může ředitel významně ovlivňovat míru stresu učitelů na pracovišti. Mlčák (2002, s. 28) upozorňuje na riziko chování, které se vztahuje k sociálním a emocionálním potřebám podřízených učitelů (preferování oblíbenců, nedostatečná sociální opora atd.). Obdobným zdrojem zátěže je ovšem i chování ředitele, které se váže k plnění úkolů (absence poznatků, nepřiměřená očekávání kladená na učitele, chybění důslednosti, nedostatečné ocenění a nerozhodnost, neschopnost zajistit potřebné prostředky k plnění úkolů apod.).

Ředitelům často chybí, aby mohli kvalitně zvládat zátěž učitelů, znalost komplexních programů zvládání stresu a zátěže. Především pak postrádají praktický trénink v uplatňování těchto programů. Oni sami pak mají tendenci řešit problémy především vyhýbáním se konfliktům apod. Jejich podřízení se pak chovají v zátěžových situacích analogicky (Některé zahraniční výzkumy přitom ukazují, že chová-li se ředitel podpůrně, učitelé pracují kvalitněji, odpovědněji a jsou ochotni se více angažovat při

---

<sup>22</sup> Učitel se často cítí být sám v přímé konfrontaci s problémovou situací, kterou musí s žákem řešit. Chybí mu kvalitní zpětná vazba a postrádá v konfliktech jasnou oporu od svého ředitele.

plnění společných úkolů, vnímají svou práci jako více smysluplnou a jsou pro ni i další profesní vývoj více motivováni.)<sup>23</sup>

To souhlasí i s moderními modely řízení, které zdůrazňují orientaci na lidi. Preferují sladování osobních zájmů pracovníků, vztah mezi vedoucím a pracovníkem a využívají takových prostředků jako charisma řídícího pracovníka, citové povzbuzení (např. vyjádření náročnosti práce a důvěry k pracovníkům, jejich ocenění, očekávání, povzbuzování a pochvala), osobní účta (včetně povzbuzování sebedůvěry) a stimulace myšlení (Stýblo, 1998; Bělohlávek, 2000; Pauknerová, 2001). Sociální opora má tedy své důležité místo také v pracovním kontextu. Adair (2000, s. 123) vymezuje v této souvislosti oporu jako „vyjádření souhlasu vůči lidem a jejich práci; povzbuzování skupiny a jednotlivých pracovníků; použití kázeňských prostředků vůči jednotlivým pracovníkům; vytváření ducha týmu; snižování napětí prostřednictvím humoru; smiřování nesouladů nebo úsilí přimět lidi, aby o nich přemýšleli“.

Tři základní kompetence ředitele školy podle Nezvalové (2003): řídící, sebeřídící a personální obsahují prvky sociální opory.

V rámci řízení zajišťuje ředitel prostředí, podporujícího práci učitelského sboru, rozvíjení a hodnocení práce týmů i každého jednotlivce, vytváření strategií na základě zpětné vazby, podpora pozitivních pracovních vztahů. Z kompetencí sebeřídících se sociální opory dotýkají především ty prvky, které souvisí s tím, jak se ředitel podílí na týmové spolupráci. Personální kompetence zase vyžadují citlivost k problémům ostatních, navazování kontaktů s ostatními, zvládání emocí a stresu nebo schopnosti vyhledávat a strukturovat informace a přijímat rozhodnutí a odpovědnost za ně.

Je zřejmé, že styl vedení školy, který akceptuje potřebu sociální opory, může minimalizovat jeden z významných zdrojů stresu učitele. Z některých zjištění lze však vyvozovat, že převažujícím stylem vedení škol je zatím tradiční, byrokraticky zaměřený styl (Eger, 2001; Mlčák, 2002). Opakovaně se tak akcentuje problém přípravy ředitelů a začlenění sociálních dovedností do této přípravy.

#### Sociální opora ředitelů škol – specifický problém sociální opory ve škole.

---

<sup>23</sup> Stojí za úvahu, zda nejistota a modelová snaha vyhýbat se konfliktům nestojí i za „snahou“ nevidět projevy šikany i některých dalších rizikových prvků chování ve škole. Škola, která šikanu popírá, „nemá“ navenek problém. Řada ředitelů preferuje učitele, kteří neotvírají takové problémy. Učitelé naopak očekávají, že se za ně ředitel v problematice situaci postaví a podpoří je.

Postavení vedoucího pracovníka mezi ostatními zaměstnanci bývá specifické a nejinak je tomu u ředitele školy. Podle Stanleje (2004) stres pracovníků v manažerské pozici pomáhá snižovat i sociální opora rodiny a přátel, která krom jiného zvyšuje sebeúctu a sociální hodnotu jedince a posiluje též fyzické zdraví. vhodná je i profesionální intervence odborníka nebo přenesení části zátěže řídicího pracovníka na vybrané schopné spolupracovníky. V tuzemském kontextu takovou specifickou roli poskytovatele sociální opory pro ředitele školy plní vedle svých dalších povinností často jeho zástupce (viz Štětovská, Skalníková, 2006).

Zbytečně vysokou zátěž vedoucího pracovníka může rovněž redukovat zajištění řádu a stability na pracovišti. Tento požadavek ovšem v tuzemských školách často kontrastuje s nutností provádět velké množství poměrně zásadních změn v krátkém čase.

Pomáhá rovněž snaha porozumět a pomoci méně výkonným kolegům a vytváření dobrého komunikačního systému na pracovišti (viz též dále inspirace z oblasti videotréninku interakcí). Lawsonová a Price (2003) upozorňují na význam změn v chování pracovníka. Hovoří o nutnosti pochopení smyslu realizovaných změn a souhlasu zaměstnance s jejich vyzkoušením. Velmi důležitým prvkem tu může být tzv. model souhlasných rolí. Jeho hlavní myšlenka vychází z předpokladu, že lidé formují své chování v organizaci podle chování jiných, pro ně významných, lidí.<sup>24</sup>

Lze tedy konstatovat, že ředitel školy se může bránit vlivu zvýšené zátěže nejen přijímáním sociální opory, ale také jejím poskytováním. Sociální opora tak získává reciproční charakter a stává se součástí celkového klimatu na pracovišti.

#### Sociální opora uskutečňovaná mezi kolegy.

Významnou pomoc v oblasti poskytování sociální opory mohou nabídnout učitel i kolegové či profesní kolegiální skupiny. Jde o učitele, kteří se nacházejí na totožné úrovni pracovní hierarchie. Skrytě lze pozorovat tento „vedlejší“ efekt společné práce např. v rámci nejrůznějších aktivit oborového či celoživotního vzdělávání. Na této úrovni probíhá poskytování sociální opory mezi učiteli v rámci formálních i neformálních

---

<sup>24</sup> V historii našich škol ovšem nacházíme nejednou situace změn delegovaných shora, bez ohledu na reálné možnosti školy a učitelů (viz též kapitola 1 a 2). Tento přístup se samozřejmě odráží v klimatu školy a často v apriori manifestované nedůvěře k jakýmkoli změnám.



setkání. Často je efekt zesílen možností kontaktovat učitele z jiných škol, kdy situaci nenarušuje obava ze zneužití získaných informací (viz též dále bálintovské skupiny).

Podobně už není pevným pravidlem institut uvádějícího učitele, který může být silným zdrojem sociální opory začínajícímu pedagogovi. V jiných odvětvích je tzv. plánované a propracované koučování osvědčeným postupem ve fázi adaptace nových pracovníků. Ve školství by si zasloužilo větší a cílenější péči.

V tomto kontextu jsou zajímavé i zkušenosti s odlišným způsobem „koučování“ budoucích učitelů v průběhu pedagogických praxí. Forma vedení budoucího učitele se pohybuje v rozmezí od prakticky nulové zpětné vazby až po citlivé a strukturované předávání vlastních zkušeností. Přitom tato zkušenost často významným způsobem ovlivňuje přístup k profesi a motivaci budoucích učitelů.

#### Další zdroje a poskytovatelé sociální opory.

Sociální oporu mohou poskytovat učitelé také profesionálové, ať už z prostředí školství (poradenští pracovníci, školní psychologové; viz též výše zmíněná specifická role výchovného poradce) nebo z resortů zdravotnictví a sociálního. Problémem však často zůstává nedůvěra k jinému odborníkovi (např. rivalitní vztah mezi učitelem a pracovníkem pedagogicko psychologické poradny) či obava z žádosti o pomoc jako projevu vlastního profesního selhání.

Významnou roli může sehrát i sociální opora poskytovaná učiteli ze strany žáků a rodičů (zájem, pozitivní hodnocení učitelova výkonu, ocenění jeho pomoci, porozumění, projevení důvěry atd.).<sup>25</sup>

Podle studie věnované autoevaluaci úspěšnosti australských učitelů (Průcha, 2002) hodnotilo 16% pedagogů 2. stupně základní školy svou úspěšnost z hlediska vnějších kritérií podle hodnocení bývalých žáků. Největší část učitelů, kteří se zmíněného experimentu zúčastnili, však hodnotí svou úspěšnost podle hodnocení rodičů. Zdá se, že tyto faktory mohou ovlivnit vnímání pracovní spokojenosti učitele, jeho sebedůvěru i zvládání stresu. (V tomto ohledu je však nutné poznamenat, že v našich podmínkách

---

<sup>25</sup> V naší kultuře je ovšem mnohem častější projevít svou nespokojenost než zmínit kladné hodnocení druhého. Autorka si vybavuje, jak „vyvedla z míry“ jednoho z učitelů svého dítěte, když mu v rámci třídní schůzky poděkovala za zajímavé prvky ve výuce jeho předmětu.

mohou být hodnoty odlišné také proto, že úzké propojení a spolupráce školy a rodiny nepatří k tradičním pilířům českého školství.)

Oddělit striktně osobní život od profesního je téměř nemožné. Jejich vzájemné ovlivňování je velmi pravděpodobné, proto může mít opora získaná v osobním životě od rodiny a přátel protektivní účinek i na oblast pracovní a naopak. Právě tato vzájemnost poskytuje značné rezervy a kompenzační zdroje v případě krizových situací v jedné z oblastí.

V českých podmínkách se oporou směřovanou k učitelům, v rámci zjišťování pracovní spokojenosti učitelů základních a středních škol a studie pracovní zátěže vysokoškolských učitelů, zabývá mj. Paulík (1999, 2002). Závěry studií jednoznačně prokázaly, že sociální opora má pozitivní vliv na pracovní spokojenost učitelů všech stupňů škol. Čím vyšší bylo hodnocení sociální opory, tím nižší byl dopad nežádoucích účinků pracovního stresu. Negativní korelace s některými rizikovými prvky životního stylu mohou naznačovat, že dobré sociální vazby, v jejichž prostoru je poskytována sociální opora, omezují potřebu maladaptivních copingových strategií (kouření, požívání alkoholu atd.).

Schonfeld (2001) se ve své studii věnoval sociální opoře začínajících učitelek. Všímá si nekontrolovatelnosti školního prostředí, které neumožňuje dostatečně rozvíjet vnímanou osobní účinnost (self-efficacy, osobní zdatnost, jeden z účinků sociální opory v oblasti posílení sebeúcty, posílení osobní kompetence ke zvládnutí situace) a přispívá tak k psychickému stresu, depresi a vyhoření začínajících učitelek. Zdůrazňuje také relativně vysoký výskyt mobingu („šikany“ ze strany kolegů) ve školách. Začínající učitelka se často stává obětí druhých, je terčem nepřátelského chování ze strany kolegů, vedení nebo obojího. (V našich podmínkách k tomu často přistupuje nechuť adaptovat se na změny, které s sebou nový člověk v týmu přináší.) Zásadní vliv zde měla mimopracovní opora (přátel, příbuzných). Její míra byla i prediktorem pracovní sociální opory (kolegové a vedení školy). Opora poskytovaná kolegy (pozitivní srovnávání, posilování optimismu, poskytování rady, potvrzování účinnosti atd.) vykazovala signifikantní vztah k pracovní spokojenosti. Opora od vedení se podílela na vyšší úrovni pracovní spokojenosti a motivaci učit. Nepříznivé školní podmínky (projevy bossingu ze strany vedení školy a šok z agresivity studentů) brzy vyprovokovaly stres učitelů.

Neúspěšně fungující školy byly typické nesupportivními vztahy, častou nervozitou a hostilitou. Že je škola dynamickým, vzájemně se ovlivňujícím systémem potvrzuje konstatování autora studie: „Emocionální stav a well-being učitelů často překračují třídu a charakterizují celou školu.“ (Schonfeld, 2001, s. 16).

Účinnost sociální opory poskytované učitelům prokázal také výzkum Griffitové, Steptoua, Croleho (2003). Potvrdilo se, že vysoký pracovní stres je spojován s nízkou sociální oporou, která nejen mírní účinek stresu na well-being učitelů, ale ovlivňuje i vyhodnocování nároků prostředí jako stresujících. K obdobným závěrům dospěly i další výzkumy, o kterých se zmiňuje Hennig a Keller (1996) a které potvrdily, že jedním ze zdrojů stresu učitelů je narušená komunikace a kooperace v učitelském stresu a nevyjadřování podpory ze strany vedení školy.

Výzkumy v oblasti sociální opory učitelů probíhají zatím poměrně krátce. Jedná se většinou o studie menšího rozsahu, jejichž výsledky mohou být limitovány jak rozsahem zkoumaného vzorku učitelů, tak specifičností konkrétního sociálního prostředí a řadou dalších proměnných. I přes to se však sociální opora zdá být důležitým faktorem, který poskytuje jisté možnosti v efektivní pomoci učitelům ve zvládání jejich pracovního stresu.

### **3.2.5 Intervence v oblasti sociální opory pedagogů**

Řada publikací se pokouší zpracovat možnosti intervenování ve smyslu získání kvalitní sociální opory pedagogů a snížení míry a množství stresujících situací v profesi. Výrazně se na tuto problematiku zaměřuje Hennig a Kellera (1996). Nabízí několik strategie překonávání stresu vycházející z kognitivně-behaviorálních teorií a Franklových myšlenek o hledání smyslu života. Staví zejména na hlubším sebepoznání učitele (viz též 2. kapitola) a jeho práci s vnitřními stresory. Upozorňují ovšem, že mnoho stresorů nemůže ovlivnit jednotlivce, ale je třeba snahy celého školního týmu.

Intervenovat v této oblasti (záměrně i nezáměrně) se pokoušejí i nejrozličnější výcvikové programy, jejichž účastníky jsou také učitelé. Nicméně pokud má být intervence v podobě sociální opory prospěšná, měla by vykazovat některé charakteristiky (Gottlieb podle Křivohlavého, 2002b, s. 342):

- a) Měla by člověka v nouzi spíše přitahovat, nežli ho k něčemu nutit.

- b) Poskytovatel opory, by neměl budit dojem, že to dělá z povinnosti.
- c) Měla by vést příjemce opory k vyšší míře sebeoceny a sebehodnocení.
- d) Měla by oběma aktérům umožňovat vzájemnost, nejen jednomu něco poskytnout a druhému umožnit nabízené přijímat.
- e) Měla by odstraňovat dojem trvalého, pevného, neměnného zaujímání rolí; jednomu se přisuzuje role poskytovatele sociální opory a druhému role příjemce sociální opory.
- f) Měla by zvyšovat přesvědčení příjemce sociální opory o tom, že se jeho schopnost zvládat těžké situace zvyšuje.
- g) Měla by poskytovat příjemci opory vyšší míru svobody (volnosti).
- h) Měla by odstraňovat přesvědčení a pocity příjemce, že je poskytovateli sociální opory přítěží či zátěží – že je mu na obtíž.

Řadu uvedených zásad ostatně respektují i následující způsoby práce s komunikací a sociální oporou (VTI a bálintovské skupiny). Bez přijetí těchto charakteristik je účinnost poskytované sociální ohrožena. V osobních vztazích schopnost jejich akceptace pravděpodobně vypovídá o kvalitě a zralosti vztahu účastníků sociální interakce. Podobně je tomu při poskytování opory mezi profesionály (např. učiteli navzájem). V situaci, kdy je poskytována sociální opora osobou nadřazenou jejímu podřízenému nebo profesionálem klientovi však vystupují do popředí i problematické otázky (Skalníková, 2005). Existují omezení, která se týkají vzájemnosti a proměnlivosti rolí v těchto případech? Jak s nimi zacházejí účastníci interakce? Hrají zde nějakou roli sociálně-kulturní specifika, podílející se na vnímání postavení nadřízeného nebo lékaře a dalších pomáhajících profesí?

V následujícím textu se podrobněji podíváme, jaké intervence typu sociální opory mají pedagogové k dispozici:

#### A) Stávající sociální síť

Tato sociální opora, poskytovaná v rámci sociální sítě jedince, má výhody přirozených sociálních sítí (referenčních skupin) známého socio-kulturního prostředí. Výzkumy (Cutrona, Cole, 2000) prokazují přímo úměrný vztah mezi mírou intimity a účinností dané intervence. Tato kategorie bude pro většinu pedagogů velmi významným

zdrojem průběžně přijímané sociální opory. Část pedagogů však odmítá vnášet problémy z práce do rodiny ve snaze ochraňovat pohodu rodiny.

Rice (1999) uvádí signifikantní genderové rozdíly v kvalitě sociální opory. Ženy disponují zpravidla menší, intimnější sociální sítí, kterou charakterizují kvalitativně hodnotnějšími vztahy. Samy také častěji a efektivněji využívají systém sociální opory během krizí. Naopak muži mají sociální síť širší, ale povrchnější a jejich intimní a intenzivní opora přichází proto nejčastěji od manželek.

Konflikty v příbuzenských vztazích v síti členů rodiny mohou být naopak významnými faktory maladaptivního zvládání stresu (Cutrona, Cole, 2000). Proto je hojně využíván také další systém sociální opory. Jedná se o oporu poskytovanou v dyadických interakcích mimo původní přirozenou sociální síť.

### B) Dyadické interakce

Dyadické interakce jsou typické zejména pro profesionálně poskytovanou sociální oporu. Její uskutečnění vychází zpravidla z iniciativy poskytovatele opory. V rámci tohoto systému lze oporu poskytovanou učiteli rozdělit na oporu v kontextu formálního a neformálního vztahu.

Na úrovni formálního vztahu by (podle Skalníkové, 2005) měli být poskytovateli opory ředitel školy, jeho zástupce a dále učitelé, kteří se ve škole specializují na specifické okruhy problémů a pomoc s řešením potíží, které s jejich kompetencemi souvisejí – tj. výchovný poradce, školní metodik prevence, eventuelně metodici jednotlivých předmětů a v neposlední řadě školní psycholog nebo speciální pedagog. Tyto osoby by v optimálním případě měly, v případě že se stupňuje zátěž nebo krize jedince i kolektivu, zachytit signály, vyhodnotit situaci a na základě toho vybrat vhodný druh a dávku sociální opory, kterou pak poskytnou.<sup>26</sup>

Do této kategorie patří i zmiňovaná pomoc externích profesionálních poskytovatelů – klinických a poradenských psychologů, pracovníků linek důvěry atd., která je však pouze potenciálním zdrojem opory. Lidé jsou často mnohem vnímavější k intervencím, když jsou uprostřed krize (Cutrona, Cole, 2000). Skalníková (2005) proto upozorňuje na nutnost vypracované sociální sítě spolupracovníků škol. Ta by poskytla

---

<sup>26</sup> Tento proces obvykle probíhá ve zkrácené podobě s využitím intuitivního přístupu i s možností stavět paralelně na kvalitě neformálních vztahů.

učitelům bezpečný a jasný prostor pro hledání řešení problémů souvisejících s jejich prací. Měla by tedy zahrnovat také pracoviště, v nichž může hledat pomoc se svými problémy i učitel sám ve chvíli, kdy subjektivně tuto potřebu pociťuje. Uniknout pozornosti by neměla ani péče o zdraví učitelů.

Za neformální úroveň sociální opory poskytované v dyadické intervenci se považuje zvláště mentorování. Křivohlavý (2002b, s. 344) je definuje jako „neformální vztah mezi rádcem (učitelem, přítelem atp.) a žákem“. Této podoby může nabýt i některý z formálních vztahů, jejichž aktéři mají mezi sebou např. přátelský vztah. Může probíhat také mezi kolegy, speciálně mezi začínajícím učitelem a zkušeným učitelem atd.

Škola je právě jednou z takových institucí, kde dochází k určitému posunu profesních akcentů od výkonu výukových aktivit směrem k sociálním dovednostem a kompetencím. Učitel či výchovný poradce se stává mimo jiné i sociálním modelem, průvodcem ve světě vztahů školy i poskytovatelem sociální opory. Je to pravděpodobně přirozená tence, otázkou zůstává, zda jsme na tento jev dostatečně připraveni.

Na dyadické úrovni získává sociální oporu samozřejmě také ředitel. Může si ji vzájemně poskytovat se svými zástupci, učiteli, získávat ji od profesionálů, od zástupce zřizovatele školy, ale také v rámci interakcí mezi řediteli škol.

### C) Svépomocné a podpůrné skupiny

Dřívější pospolitější (a snad i méně hektický) styl života a přirozené zakotvení v širší rodině či lokální komunitě zaručovaly člověku, který byl alespoň rámcově konformní s normami daného společenství, vcelku přiměřenou (dle možností skupiny i doby) a odpovídající míru a kvalitu sociální opory. Ta zcela samozřejmě vyplývala z jeho začlenění ve vztazích. Úděl jedinců nezačleněných či komunitou dokonce „vyobcovaných“ byl samozřejmě dramaticky odlišný. (V praxi lze ostatně pozorovat obdobnou situaci, když například jedinec poruší nepsané sociální normy školní třídy.)

Systém svépomocných skupin se osvědčil ve zdravotnictví, sociálních službách i na úrovni neziskových organizací (svépomocné skupiny alkoholiků, rodičů zdravotně postižených dětí, Ligy proti rakovině atd.). Je cestou, která může často nevědomé poskytování sociální opory efektivně rozvíjet o navazující vědomou a stránku. Zároveň pro řadu lidí představuje relativně bezpečné, „neznačkující“ prostředí na rozdíl od strukturované profesionální pomoci.

V případě pedagogů jsou tyto aktivity zatím spíše bílou vránou.<sup>27</sup> Zatím nejčastější příležitost k poskytování vzájemné opory poskytují různé druhy odborných seminářů, které stále častěji zahrnují do svého programu také zážitkové prvky.

Skupinový systém poskytování sociální opory u učitelů a jeho přínosy potvrzují Hennig a Keller (1996) u tzv. diskusních skupin, Štětovská (2001, 2007) u bálintovských skupin. Na význam předávání zkušeností a vzájemné instruktáže učitelů v rámci sociální sítě školy upozorňuje např. Parilla et al. (1997).

De Marco Miller a Brayová (1998) popisují zkušenost, kdy na základě vzdělávání učitelů v oblasti skupinové práce se studenty, projeví učitelé zájem o vytvoření podpůrných skupin pro ně samotné. První skupiny, které pak byly realizovány, daly základ vytvoření celého modelu profesionálního vývoje Collegial Support Group (CSG). Učitelé požadovali, aby se jim dostalo podobného vedení, k jehož poskytování žákům byli vedeni (být studentům posluchačem, tazatelem, trenérem a pomáhat jim vybudovat suportivní síť, v níž se mohou učit jeden od druhého).<sup>28</sup>

Učitel si z CSG vybral skupinu 3–5 kolegů. Externím účastníkem skupiny byl zkušený učitel, trenér. Navzájem pak pozorovali svou praktickou činnost ve třídě. Mohli psát reflexe na svou práci a posílat je i s poznámkami o výsledcích realizovaných nápadů – trenérovi, který každému odpovídal na jeho poznámky. Model se ukázal jako efektivní cesta, která prolomila tradiční osamocení učitelů v řešení praktických výukových a výchovných problémů a podpořila jejich profesionální růst. Ovlivnil pocit úspěšnosti učitelů, jejich pracovní spokojenost a působil velmi pravděpodobně také jako prevence důsledků nadměrného a dlouhodobého stresu.

Podobnou problematiku zmiňuje také La Plant (1986) a další autoři (Parilla et al., 1997 např.). Zdá se, že efekt sociální opory dané v rovině kolegiální postupně nabývá na významu i v odborné literatuře.

Do kategorie intervencí v oblasti sociální opory (podle Skalníkové, 2005) bezesporu patří i zaměstnanecké kondiční programy. Jejich cílem je zvyšování kondice

---

<sup>27</sup> Autorka má však osobní zkušenost (Štětovská, 2007), že nabídku podpůrných supervizních skupin (v bálintovské podobě) řada učitelů vítá. Snad je tedy jen otázkou času, kdy budou učitelé sami realizovat jakousi podobu svépomocných skupin.

<sup>28</sup> Viz též 2. kapitola – učitelé potřebují často nejprve sami zažít to, co mají svým žákům poskytovat ve sféře komunikace, zpětné vazby atp.

pracovníků a prevence srdečních chorob. Přispívají k zvyšování pracovní spokojenosti a produktivity. Snižují fluktuaci pracovníků a zlepšují image podniku (Šolcová, 1994, Kebza, 2008). Nemalou měrou se podílejí na zlepšování týmové spolupráce v organizaci. Využívají jich spíše zahraniční společnosti, ale své opodstatnění by měly právě ve školách. Určité prvky umožňuje už nyní například rozšířený celostátní vzdělávací projekt „Dokážu to“ (Kasíková, 1997, 2005). Ředitelé škol, které se do projektu zapojí, mohou získávat dovednosti pro řízení školy a efektivní vedení pedagogického týmu.

Česká škola má tak dispozici řadu možností, jak pracovat na zkvalitnění svého klimatu (jak o tom pojednává Mareš, např. in Čáp, Mareš, 2001), na zdokonalování vnější i vnitřní spolupráce. Může se opřít o své dlouholeté tradice i o nové pohledy, které přineslo poslední desetiletí. Snad intervence typu sociální opory ani možnosti, které přináší, nezůstanou zapomenuty.

Problém, který k nejednoznačnému vnímání sociální opory přispívá, je dán i poměrně obtížnou možností měření její účinnosti. Řada metod, které se sociální oporou zabývají, vychází ze subjektivních a často diskutabilně kvantifikovatelných postupů (viz též Mareš, 2008 – v tisku).

Moderní doba řadu podpůrných jevů a aktivit vnutila chtě nechtě institucím. Není ostatně náhodou, že se zvýšený výzkumný zájem o problematiku sociální opory datuje zejména od přelomu šedesátých a sedmdesátých let minulého století. Na přirozené vztahové síti a jejich dopad na jedince jakoby se nedostávalo času, energie a snad ani prostoru. Přitom naše poptávka po kvalitní vztahové síti a sociální opoře zůstává stejná, pouze se její těžiště posouvá od širší rodiny (někdy rodiny vůbec) a neformálních vztahů v komunitě do sféry pracovní a institucionální. Vznikají specializovaná krizová centra, linky důvěry, internetové poradny, preventivní protistresové programy. Tyto instituce se snaží více méně úspěšně nahrazovat nefungující struktury a zdroje sociální pomoci ve vztahově atomizované společnosti.

### **3.3 Videotrénink interakcí jako příklad dobrého zacházení se vztahovostí, komunikací a bezpečnou zpětnou vazbou**

Další ze způsobů jak pracovat bezpečně se vztahovostí a jak rozvíjet komunikační i vztahové dovednosti za pomoci strukturované komunikace je videotrénink interakcí



(dále zkráceně jen VTI). Tuto metodu, původně určenou pro komunikaci rodičů a dětí, v našich školách již několik let úspěšně rozvíjí zejména Bidlová (Bidlová, 2005; Bidlová, Gillernová, 2006). Metoda sama, díky formě, kterou používá, obsahuje i významné prvky sociální opory.

Videotrénink interakcí (VTI) je český souhrnný název pro termíny video hometraining a video interaction guidance, jež se používají v anglicky mluvících zemích. Metoda video hometraining (VHT) je v Nizozemsku od roku 1980 rozvíjena organizací SPIN (Stichting Promotie Intensieve Thuisbehandeling – Instituce Podpory Intenzivního Domácího přístupu) ve formě krátkodobé a intenzivní pomoci v domácím prostředí rodin jako alternativa umístování dětí s vážnými sociálními a vývojovými problémy do ústavní péče (Bidlová, Gillernová, tamtéž).

Tato metoda je tedy původně orientovaná na rodinu. Není přitom primárně zaměřená na problém, ale snaží se poskytnout rodině možnost dalšího rozvoje, lepší perspektivu (např. Wels, 1994, 1995; Vogelvang, 1995; Beaufortová, 2003). VTI je ovšem velmi efektivní a přínosná i v jiných oblastech psychosociální sféry, ve školství (tato sféra je pro naši práci ovšem stěžejní) a v oblasti zdravotní péče, kde je modifikována podle potřeb a požadavků dané oblasti.<sup>29</sup>

K hlavním teoretickým východiskům metody VTI patří (Beaufortová, 2003; Wels, 1995) :

etologie, výzkumy na poli psychiatrie (výzkumy spontánního kontaktu rodič – dítě), výzkumy na poli vývojové psychologie (např. vývojová teorie responsivity), výzkumy na poli sociální psychologie (teorie sociálního učení, teorie komunikace), další přístupy (např. emancipačně pedagogický, systemický přístup, teorie změny atd.).

---

<sup>29</sup> Pro použití principů „video home trainingu“ v jiných oblastech, než je práce s rodinami v jejich domácím prostředí, byl v Nizozemsku zaveden název video interactie begeleiding (VIB), anglicky video interaction counseling (VIC), německy video interaktions begleitung (VIB). V Anglii a ve Skotsku se však používá termín video interaction guidance (VIG). Podobně jako v naší republice, také v USA v Kentucky se užívá souhrnný název pro všechny oblasti užití metody VTI a to video activating communication (VAC). V Německu naproti tomu používají pro jednotlivé oblasti metody VTI jiné názvy, např. pro oblast škol užívají název video school training. Pro oblast sociální pedagogiky zase název video interaktions begleitung. V Nizozemsku je ještě organizací ORION používán pro všechny aplikace metody VTI souhrnný název Orion – methode. Všechny tyto termíny vyjadřují, že jde především o práci s interakcemi, nezávisle na tom, kdo se jich zúčastňuje, a to pomocí videa. Slova counselling (poradenství) a guidance (vedení) navíc naznačují způsob, jak se s interakcemi pracuje.

Východiskem pro principy metody VTI jsou tři základní psychologické potřeby:

1) potřeba vztahu – která v sobě zahrnuje podporu a podněty pro citový a sociální vývoj dítěte od osob pro něj významných. Dítě potřebuje cítit, že pro ostatní něco znamená, že je součástí sítě vztahů, která mu dává pocit vlastní identity a důležitosti. Na základě pozitivních citových vztahů se učí důvěřovat jiným lidem. Tito lidé pak mohou být přínosem pro jeho vývoj. (Totéž lze prakticky beze změn aplikovat na oblast školy.)

2) potřeba kompetence – představuje důvěru v sebe a ve své schopnosti. Dospělí mohou dítěti pomoci poznávat jeho možnosti, ale kladným očekáváním a důvěrou je také motivovat k dalšímu rozvoji (obdobně též ve školních souvislostech Doll, 2004).

3) potřeba autonomie – reprezentuje snahu o samostatnost a o realizaci vlastního přínosu ve vývoji a v učení. Nezávislost znamená zvládnout věci a úkoly sám, byť pod vedením. Dospělý přitom dává dítěti prostor a aktivuje je, aby samostatně prozkoumávalo okolní svět. Podporuje tak zdravý vývoj dítěte – v termínech pedagogiky by bylo možné tuto potřebu nazvat aktivním samostatným přístupem k učení (Bidlová, Gillernová, 2006).<sup>30</sup>

V současné době metoda VTI staví na těchto základních principech (Bidlová, 2005):

1. VTI se prostřednictvím videonahrávek zaměřuje na úspěšnou komunikaci mezi dospělým a dítětem.<sup>31</sup> Pomocí tzv. videointerakční analýzy se hledají pozitivní komunikační prvky, na kterých je možno budovat základy dobré komunikace mezi rodiči a dětmi, respektive mezi učitelem a žáky, a vytvářet tak pozitivní atmosféru v rodině či ve škole, potřebnou k dobrému vývoji dětí. Tímto způsobem se jednak zabráňuje eskalaci problémů (sekundární prevence), jednak se při zmenšování problémů současně zkouší novým problémům předcházet (primární prevence).

2. Každé dítě vyvíjí pozitivní iniciativy. Prostřednictvím videozáznamů se o nich stále více a explicitněji přesvědčujeme. Videotechnika totiž umožňuje v jakémkoli místě videozáznam zastavit, znovu si je přehrát, třeba i zpomaleně či několikrát za sebou. Video takto slouží jako jakási lupa. Díky tomu je možné si všimnout i velmi slabé

---

<sup>30</sup> Zajímavou paralelu k autonomii žáka představuje situace učitele ve vztahu k jeho nadřízeným, zřizovatelům instituce i kontrolním institucím.

<sup>31</sup> Dlužno poznamenat, že v některých aplikacích VTI se pozornost zaměřuje také na interakci dospělý – dospělý (např. při práci ošetřujícího personálu s geriatrickými pacienty, ev. též ve škole).

iniciativy ze strany dítěte. (Díky témuž principu ovšem lze najít odrazový můstek pozitivních dobře odvedených aktivit v práci každého učitele.

3. Dospělí, kteří si vyžádají pomoc, chtějí mít se svými dětmi (ve školní situaci žáky) dobrý kontakt. I děti neustále touží mít pozitivní kontakt a radovat se z tohoto kontaktu. Dokonce, i když je vzájemná komunikace mezi dospělými a dětmi po velmi dlouhou dobu narušená. To, že jednotliví členové rodiny chtějí mít spolu navzájem dobrý kontakt a dobře spolu komunikovat, je povzbuzuje a podněcuje ke spolupráci na cíli, který si společně s pracovníkem stanovili (Laštůvková, 1996). Tentýž vzorec lze uplatnit i pro účastníky komunikace ve školních situacích.

4. VTI je zaměřeno na možnosti klientů. Vychází z předpokladu, že k tomu, aby se klientům dostalo pomoci, není nutno zjistit povahu jejich problému. Chápe problém jako negativní stav, který lze změnit. Věří v klientovy možnosti, pomáhá mu je nalézt, co nejlépe rozvinout a využít jich k dosažení změny. Většina rodičů má intuitivně správné představy o dobré komunikaci. VTI je dělá opět viditelnými a může je tak znovu zesílit.<sup>32</sup>

5. VTI není orientováno na to, co nefunguje nebo funguje špatně, ale na to, co (ještě) funguje dobře. Supervizor hledá spolu s klienty na videozáznamu momenty, kdy mají s dětmi pozitivní kontakt. Podněcuje je k nalezení odpovědi na otázku: „Jak jste to dělali?“ Pracovník také umožní klientům zamyslet se nad tím, co by potřebovali k tomu, aby se jim to takto dařilo častěji. VTI se tedy nezaměřuje na to, jak odstranit negativní komunikační vzorce, ale snaží se rozšířit množství těch pozitivních.<sup>33</sup>

6. Ve VTI je důležité pracovat na změně toho, co si přeje klient, a ne toho, co považuje supervizor za nutné změnit. Pro pracovníka VTI je nezbytné přijmout měřítko klienta pro to, co je špatné a nebo dobré a nepostupovat podle svého „dobrého přesvědčení“.

---

<sup>32</sup> Jde o velmi silnou zkušenost i pro učitele, který má většinou zažívá negativní zpětnou vazbu do té míry, že má často potíže s pozitivním sebeoceněním.

<sup>33</sup> Wels (1994, 1995) poukazuje na to, že klienti, kteří se spolu naučili pozitivně komunikovat, automaticky přestávají používat negativní komunikační vzorce. Není, je tedy třeba upozorňovat na to, co dělají špatně a záměrně se snažit o odstranění negativních prvků. Tím však není řečeno, že by si pracovník neměl všimnout toho, co se děje špatně. Je vhodné pracovat na postupném dosahování malých, snadno viditelných a dosažitelných cílů. Úspěchy v komunikaci podpoří další vývoj rodiny, učitele apod.

7. Klienti jsou a zůstávají odpovědní za dobrou interakci a komunikaci a výchovu dětí jim svěřených. VTI z nich tuto odpovědnost nesnímá a ani ji od nich nepřebírá. Pracovník VTI má pouze úkol vhodnou volbou záběrů zdůraznit, že klient žádané chování má ve svém repertoáru.

8. Každá pomoc musí být nabízena co nejblíže přirozenému prostředí klientů. Proto ve VTI (a to je největším odlišením této metody od ostatních způsobů pomoci) přichází pracovník za klienty přímo do jejich prostředí (v případě učitele do jeho třídy). Veškerá spolupráce probíhá v „domácím“ prostředí. Lze se tak přizpůsobit nejen možnostem a potřebám klienta, ale i povaze obtíží, které vedly k vyhledání pomoci.<sup>34</sup>

VTI tedy učí principům úspěšné komunikace. Jeho předností jsou prvky pozitivní zpětné vazby (body 1, 2, 3 a 5). To je úhel pohledu doposud ve sféře školní práce aplikovaný jen zřídka. Pro učitele to znamená, že není konfrontován se svým selháním (pouze), ale je nucen hledat a objevovat své silné stránky. Tento přístup v sobě nese významné prvky emoční a hodnotící sociální opory. Umožňuje tak učiteli hlubší empatický přístup a otvírá i nové možnosti hodnocení žáků.

Přitom tato technika nesnižuje míru odpovědnosti a samostatnosti učitele a nezpochybňuje jeho profesní kompetence (body 3, 4, 6, 7, 8). Ulehčuje mu tedy profesní situaci, aniž by ho při tom zbavovala možnosti volby. Učitel je konec konců tím, kdo volí další postup a rozhoduje se, co se získanými údaji může a dokáže podniknout.

VTI vstupuje do přirozeného prostředí klienta (bod 8). Nejedná se tedy o akademické laboratorní postupy v mimořádných podmínkách. VTI pracuje s živou zpětnou vazbou, legitimizuje učitelovy problémy a nehodnotí je negativně.

### **3.3.1 Videotrénink interakcí ve škole**

VTI ve škole představuje aplikaci metody videotréninku interakcí do školního prostředí. (V ČR se jím v současné době zabývá řada center. Vedle praktického zaměření rozvíjí tuto oblast teoreticky zejména Bidlová (2005). VTI ve škole lze charakterizovat

---

<sup>34</sup> Práce pomocí metody VTI se skládá ze tří částí:

- 1) nahrávání interakce,
- 2) analýza interakcí,
- 3) zpětná vazba ve formě rozhovoru s klientem/klienty.

jako intenzivní většinou krátkodobou pomoc přímo v prostředí, kde se problém vyskytuje. V rámci videotréninku učitelů je tímto prostředím školní třída či škola jako taková.

V návaznosti na VTI v rodinách vzniklo VTI ve školách v rámci základního a speciálního školství. Podstatou obou je osvojení kvalitních způsobů základní komunikace. Jedná se zejména o osvojení si základních prvků komunikace, které jsou podmínkou úspěšné interakce. Tato interakce je podstatným činitelem, který výrazně ovlivňuje i celkové pedagogické klima školy (v tomto smyslu opět působí jako přínosný zdroj sociální opory).

Žádný učitel nemůže být vždy a za každých podmínek perfektním vyučujícím. Zejména problémové děti komplikují situaci učitele. Učitelé často připravují složité, v praxi obtížně uskutečnitelné plány, jak s těmito dětmi pracovat. Pokud stojí učitel před problémem, vybírá z arzenálu odborníků, pomůcek a materiálů. Své místo tu také zaujímá metoda VTI. Praxe ukázala, že citlivé vedení žáků učitelem může kompenzovat emoční nedostatky v rodině. Takto vznikají určité ochranné faktory v prostředí dítěte (Bidlová, Gillernová, 2006).

S pomocí videonahrávky je možné ujasnit si přesněji profesní problémy, protože se takto lze vyhnout subjektivnímu vnímání situace. Na základě záznamu je možné snadněji navázat rozhovor o problému. Metoda VTI se v rámci školy uplatňuje v různorodých situacích, podílí se např. na:

- a) zlepšení pedagogického klimatu ve třídě i ve škole,
- b) zachycení problému ve vztahu učitele a žáků již v počátečním stádiu,
- c) odstraňování sociálně emotivních problémů učitele i jednotlivých žáků,
- d) lepším zvládání hyperaktivních dětí a zlepšení jejich postavení ve třídě,
- e) rozvíjení organizačních a didaktických dovedností učitele,
- f) probouzení snahy učitele o zvýšení vlastní efektivity práce,
- g) zavádění inovací, podpoře a vedení učitele.

Tento seznam zachycuje jen nejvýraznější změny, kterých se pomocí metody VTI ve škole dosahuje, a dalo by se v něm dlouze pokračovat. Metoda videotréninku interakcí je poměrně mladá metoda a její aplikace ve školách je v počátcích svého vývoje. Přesto přináší do školní praxe některé průlomové momenty. Učitelé se díky VTI výrazněji

orientují na eufunkční prvky ve výukové komunikaci. Přestávají se obávat zpětné vazby jako takové. Vidí konkrétní dílčí úspěchy a změny v procesu své práce. V některých školách (Bidlová, 2005) dokáží pracovat s VTI při společných supervizích a přispívají tak výrazně k týmovému klimatu školy.

### **3.4 Bálintovská skupina jako příklad bezpečné supervize, komunikace a zpětné vazby**

Supervize se v laických představách často ztotožňuje s představou o kontrole či dohledu (Šimek, 2004). V naší práci však upřednostňuje pozitivní význam bezpečné supervize s významem sociálně podpůrným, proto uvádíme podstatné znaky dobré supervize podle Junkové (2003):

- vytvoření dobrého vztahu mezi supervizorem a supervidovaným
- vytvoření bezpečného místa (nejen ve fyzickém smyslu) podpory a přijetí
- podávání informací a nových podnětů
- stanovení dobrého kontraktu
- vědomá práce s etickými problémy a normami

V následujícím textu se pokusíme blíže charakterizovat, co je vlastně Bálintovská skupina. Jde o specifickou formu supervize, která kombinuje klasickou supervizní práci zaměřenou na problém ve vztahu s klientem s víceúrovňovou možností sociální opory. Jejím zakladatelem je v Británii působící lékař maďarského původu Michael Bálint (v anglické verzi jména pak Balint, odtud dvojí přepis jména a názvu metody v literatuře). Bálintovým přínosem do práce s pacientem je zejména upozornění na význam vztahu mezi lékařem a pacientem (klientem).

Bálintovská skupina se postupně vyvíjela z kazuistického semináře praktických lékařů. Její současnou podobu by bylo možno volně vymezit jako burzu nápadů o vztahu mezi klientem (pacientem) a tím, kdo s ním pracuje (má ho na starosti), tj. terapeutem, sociálním pracovníkem, pedagogem..., která je vedena podle určitých pravidel. Tato forma práce nenabízí ideální řešení (někdy může být takové nové řešení vedlejším výstupem skupinového dění), především nabízí více úhlů pohledu na vztah a tak uvolňuje ze zajetí zaběhaných výkladových schémat či předsudků. Poskytuje svým účastníkům také určitou míru porozumění a sociální oporu. Daná podoba skupinové práce akceptuje

různorodost, prožitky, iracionalitu, pochybnost či pocit selhávání. Nejde rovněž o efekt rychlý a jednorázový, spíše bychom mohli uvažovat o skupině jako o dlouhodobém procesu, který „zraje“ v čase. Inspirace, pochopení, aha-efekt se pak mohou u účastníka skupinového dění dostavit až se zpožděním několika dnů.

### 3.4.1 Fáze skupiny

Průběh vlastního skupinového dění (určeného zpravidla 12 -15 účastníkům s jedním vedoucím) se rozčleňuje do několika fází. Každá fáze (s výjimkou prologu, epilogu a anarchie) trvá zhruba 15 – 20 minut. Celá skupina tak představuje zhruba devadesátiminutový proces:

„*Prolog*“ – po nabídce vztahového problému je vybrán protagonista, jehož „případem“ se bude skupina zabývat. Důraz se přitom klade na možnost zpřístupnění vztahu ke klientovi z různých a odlišných úhlů pohledu, nikoli na jediné správné řešení problémové situace.

„*Informace*“ – protagonista zvolený skupinou sděluje situaci svou a svého klienta tak, aby si ji ostatní členové skupiny uměli dobře představit a mohli se do ní vcítit. Přitom je samozřejmostí ochrana konkrétních osobních identifikačních údajů. Skupina mlčky naslouchá a nepřerušuje mluvčího.

„*Dotazy*“ – skupina klade dodatečné otázky, aby mohla referujícímu a jeho vztahu ke klientovi lépe porozumět. Důraz je kladen na otevřené otázky („jak ses cítil? Co se dělo?) a snahu nepodsouvat protagonistovi tvrzení typu „...nemyslíš si, žeš měl udělat...? ...neudělal jsi chybu, když...?“ Protagonista odpovídá na dotazy skupiny.

„*Fantazie*“ – skupina se snaží vidět situaci z různých úhlů pohledu, využívá metafor i na první pohled nerealistických fantasií apod. Důraz je kladen na různost pohledu a alternativ. Při adresných zmínkách o protagonistovi preferujeme oslovení ve 3. osobě, které mu usnadňuje, aby mohl slyšet a přijmout i ambivalentní nebo negativní zpětné vazby. Protagonista mlčí a nedělá si ani písemné poznámky.

„*Co bych dělal na Tvém/Vášem místě*“ – skupina nabízí individuální řešení konkrétní situace protagonisty, vychází přitom ze získaných údajů a informací a pokud se vyjadřuje ke změnám, zaměřuje se do budoucnosti (situace už je rozehrána). Vedle

věcných řešení se objevují i emoční akceptace (např.: „Na Tvém místě bych měl vztek... nevěděl bych, co mám dělat“ atp.). Protagonista mlčí.

„*Epilog*“ – skupina mlčí a protagonista jí poskytuje zpětnou vazbu. Preferujeme pozitivní a nová řešení (tedy spíše, co mu připadalo nové a dříve ho nenapadlo, než v čem se skupina spletla).

(„*Anarchie*“ – termín používaný s mírnou nadsázkou doc. J. Skálou pro jev specificky příznačný v tuzemské kultuře. Po skončení skupiny, se o přestávce shlukne větší část účastníků kolem protagonisty a naléhavě mu sděluje další alternativy, řešení a asociace, na něž v průběhu skupiny nepřišla řeč. Osobně se domnívám, že pokud tato „*qasifáze*“ skupiny nepřekročí několik minut, je její akceptace přiměřenou cenou za to, že se protagonistovi dostane dalších inspirací.)

Skupinu zpravidla vytváří společenství 7 – 20 účastníků a jednoho či dvou „vedoucích“.

Takto vypadá zjednodušená forma bálintovské skupiny, v klinické praxi se často užívá rozšířená supervizní varianta, kdy následuje druhá skupinová aktivita, která je však psychodynamicky orientována na rozbor předchozího dění.

### **3.4.2 Přínosy bálintovské skupiny**

V čem je zejména tato forma zpětné vazby přínosná pro práci učitele je bezpečná možnost otevřít svůj problém. Jeho kolegy ve skupině jsou nikoli „akademicky“ odtažití experti od zeleného stolu, nýbrž experti se zážitkem profese učitele. Navíc jsou ve skupině lidé různé délky profesní praxe i různého oborového (i osobnostního) zaměření. Není reálná situace, že by celá skupina problém smetla jako chybu referujícího.

Učitel může sdílet svoje hledání pochybnosti se skupinou. Není na problém sám, zažívá přijetí a akceptaci. Dostává se mu i zpětné vazby ve formě pochopení či sdílení obdobné zkušenosti.

Dostává se mu rovněž rad a inspirací, aniž by přitom skupina zpochybňovala jeho autoritu a kompetenci.

Nezvyšuje se míra jeho úzkosti a profesionálních pochybností. (Spíše humorným vedlejším výstupem je někdy pocit zadostiučinění jednotlivých účastníků, že tohle se u nás na škole naštěstí nestalo... Tento pocit ale může mít i budoucí podobu snížení



negativního překvapení – ano, tohle znám, to už někdo v podobné situaci zažil...) Naopak zažívá pocit začlenění do profesní vztahové sítě a sdílení problému se skupinou znalých lidí (znalých ve smyslu pochopení profese a jejích specifických problémů i znalých alespoň částečně jeho osobní situace).

Přínosem je rovněž to, že skupina často sdílí několik opakujících se okruhů témat (viz výše), takže je vhodně zvolené téma ziskem i pro řadu ostatních členů skupiny, kterým dovoluje pracovat společně s protagonistou na supervizi daného problému. Pro některé z účastníků může být také přínosem to, že zdánlivě pracují s fantazií, vzhledem atp. pro druhého a nespotřebovávají čas pro sebe. Častý problém v pomáhajících profesích totiž obvykle představuje neochota věnovat čas a péči sobě druzí mají přece přednost).

Souhrnně lze říci, že tento způsob práce se supervizí nabízí vhodnou formu sociální opory pro učitele. Účastníkovi „Bálinta“ se dostává jak inspirace v rovině informační, tak i emočního přijetí. Výjimkou není ani věcné sociální opora v rovině instrumentální. Celé ladění skupiny je také laděno k možnostem pozitivně hodnotícího přijetí protagonisty i ostatních účastníků práce skupiny. Přitom je toto ladění samozřejmou součástí pravidel průběhu skupinové práce.

Bálintovská práce zároveň nabízí nenásilnou formou možnost relativně bezpečné zpětné vazby, nabízí podobu neohrožující práce s problematickými situacemi. (Učitelé často naladěni negativními zpětnými vazbami bez bližší znalosti problematiky, jak ji nabízejí některá média, cítí jako ohrožení téměř jakoukoli zpětnou vazbu.)

Není bez zajímavosti poznamenat, že způsob práce bálintovské skupiny umožňuje rovněž trénovat rozvoj některých komunikačních dovedností. Prakticky v každé ze zmiňovaných fází se zároveň trénuje i určitá komunikační dovednost, rozvíjející jak komunikaci v obecné rovině tak i ve vztahu k učitelské profesi.

V dotazech je zajímavou zkušeností zážitek mlčení a nepřerušování druhého a líčení jeho pohledu na věc. Zážitek nepřerušované komunikace a ochota podstoupit vlastní nezasahování do projevu druhého přinášejí cennou profesní zkušenost pro učitele.

Informace naopak trénují intenzivně dovednost otevřených otázek a nepodsouvání svého názoru, vnímání či očekávání druhému. Učí tak i pozornějšímu naslouchání, nezkreslenému a neovlivněnému vlastním vnímáním reality.

Ve fantaziích se rozvíjí jak schopnost trpělivého a pozorného naslouchání pro protagonistu skupiny tak rovněž práce s vlastním uvolněným alternativním pohledem na věc. Učitelé si zde trénují možnost vidět věci v nečekaných souvislostech a alternativních pojetích. Bez významu ani není možnost vyslovení těchto alternativ nahlas.

Fáze „co bych dělal na tvém místě“ rozvíjí schopnost nekritizovat a přiznat nahlas i to, že nevím, co si s danou situací počít. Protagonistu naopak vede k možnosti přijmout a alternativní pohled, vyslechnout druhé a přijmout i emoční podporu. Do jisté míry tady hraje roli i ocenění obtížnosti situace, když účastníky skupiny nenapadá řešení daného vztahového problému.

Celá situace také vede účastníky „Bálinta“ k přijetí a prožití skupinové sounáležitosti – vytváří cosi jako základ kolegiální vztahové sítě, který je nezbytným předpokladem vzájemné sociální opory. Sociální opory ve smyslu bezpečného a přijímajícího prostředí, které otevřeně pracuje s přirozenou lidskou vztahovostí. Učitelům se zde dostává instrumentální sociální opory ve smyslu rad a nápadů pro danou situaci. Zcela jistě nejsou zkráceni o emocionální sociální oporu – ve školství často vzácnou – skupina i jednotlivci reagují i na emoční a prožitkovou rovinu problému. Konec konců těžiště bálintovské práce spočívá ve vztazích. Evaluační sociální opora je vlastně jakousi základní linií, na které bálintovská práce stojí. Skupina i jednotlivci oceňují situaci protagonisty. Informační sociální opora je pak jakýmsi nikoli nepodstatným vedlejším efektem skupiny. Protagonistovi je možno porovnat své možnosti a postupy s ostatními.

Bálintovská práce tak nastoluje i novou zkušenost s kolegiálností pro učitele. Vztahy na úrovni učitel – učitel jsou totiž často „neopečovány“ a nevyužívá se jejich potenciálu pro vytváření pozitivního klimatu školy. Přitom právě tato potencialita má možnost využití jako preventivní ochrany před nepřiměřenou profesní zátěží učitele. Na druhé straně je pravda, že ani učitelé sami tuto vztahovost nedoceňují. Respektive relativně často se zabývají její disfunkčností.

Zde se nabízí prostor pro dlouhodobou a nenákladnou intervenci. Nutno poznamenat, že někteří ředitelé škol (viz Skalníková, 2005; Štětovská, 2007c) si tento problém uvědomují a pokoušejí se s ním pracovat.

Bálintovská práce je samozřejmě „stravitelnější“ a snazší pro učitele z různých škol. Není pro ně takový problém otevřít své pochybnosti před kolegy, které nepotkávají v práci denně. Při dobrém vedení je však rovněž možno pracovat se sborem z jednoho pracoviště. Taková práce je samozřejmě náročnější. Učitelé se hůře otvírají před svými kolegy. Není pro ně snadné zmiňovat vlastní pochybnosti či selhání. Na druhé straně ale efekt tohoto zážitku může velmi významně pozitivně ovlivnit atmosféru na pracovišti. A to je možnost, která stojí za vložený čas a úsilí.

### 3.4.3 Bálintovská témata ve skupině učitelů

Pozoruhodné je, že se v této sféře často opakují určitá témata, která učitelé v supervizi potřebují rozpracovat. Snad je lze vnímat i jako určitý pokus o kvalitativní zachycení obtíží v profesi:

a) hranice mezi školou a rodinou (resp. jejich kompetencemi) umocňují míru pochybností o tom, kam může škola, resp. učitel vlastně zasahovat a nakolik může sám svým působením suplovat míru vnější žákovy vztahovosti (příklady: dítě zneužívané, týrané, problémy v rodině atp.). Do jisté míry sem spadá i problematika udržení hranic vlastní kompetence a pedagogické i lidské odpovědnosti jednotlivého učitele, již může být příležitostně i zneužíváno (nekončící pracovní čas např., učitel vždy k dispozici atp.).

b) problém míry vlastní autority, její udržování, narušování či zpochybňování významně přispívá k učitelovým profesním nejistotám (jak zvládat problémové situace, jedince třídu)

c) vztahová (zejména kolegiální) problematika ač zde uvedena na posledním místě, tvoří významnou měrou problém, který učitelé zmiňují. Nejednotnost působení či obtíže v komunikaci s kolegy jsou zdá se velmi významnou rovinou profesních pochybností a zátěže učitelů. (příklady: kolega nespolupracuje, vypouští informace mezi studenty...)

Specifickou kapitolu by pak mohla tvořit problematika nedůvěry a (ne)spolupráce mezi rodinou a školou (př.: rodiče nereagují, nelze navázat kontakt, nerespektování jednotné dohody...).

Bálintovská skupina jako specifická forma supervizní práce nabízí kvalitativní ilustrace profesní situace účastníků skupiny. Na řadu těchto problémů ovšem existuje lék

v podobě neohrožující práce se supervizí a bezpečného společenství – jakým je například tato forma skupinové práce (Štětovská, 2007a, b). Učitel zde často od skupiny podobně „postižených“ dostává přijatelnou míru inspirace doplněnou navíc vhodně dávkovanou mírou sociální opory. Uslyšet, že si také někdo jiný neví rady s danou situací nebo že přijímá mé prožitky a pocity jako legitimní a pochopitelné může znamenat výrazný posun i v práci s vlastní mírou jistoty. Tento postup zároveň učí novým nekonfrontačním způsobům komunikace a zpětné vazby. Dokonce je možno touto cestou částečně redukovat profesní zátěž.

## 4 Zátěž v profesi učitele

*Motto: Odolnost (resilience) je osobní schopnost prokázat sílu a účinně čelit nějaké nepříznivé události. Teorie odolnosti předpokládá, že lidé jsou schopni použít způsobů chování, pocitů, dovedností a zdrojů, které jim umožní, aby nepříznivé situace zařadili do širších souvislostí a prošli jimi bez ztráty své celistvosti (integrity).*

*M.Havlíková*

V následující části textu se budeme zabývat podrobněji problematikou zátěže a stresu v souvislosti s profesí učitele. Zastavíme se u vymezení pojmů v obecné rovině a zejména budeme sledovat, co k vytváření profesní zátěže učitele přispívá i možné způsoby, jak se s takovou zátěží vyrovnávat. V neposlední řadě budeme navazovat na poznatky o sociální opoře, s níž je otázka profesní zátěže zřetelně propojena jak ve vymezení zátěže, tak v oblasti vyrovnávání se s touto zátěží.

### 4.1 Zátěž a profese

Pomáhající profese jsou polem, v němž je možno vysledovat bohatě strukturovanou problematiku profesní zátěže. Jedná se o profese, které na své pracovníky kladou řadu nároků a jejich přínosy, pro ty, kdož je vykonávají, přitom zůstávají často skryté či opomíjené. K vnímání zisků i ztrát z profese navíc výrazně přispívá trend chybějící zpětné vazby či převážně negativní zpětné vazby (viz též 3. kapitola). Lidé v pomáhajících profesích se tak díky tomuto trendu také převážně zaměřují na problémy a nedostatky, které se jejich profesí spojují a pozitiva tak zůstávají poněkud opomíjena.

Mnohé z pomáhajících profesí s sebou přitom přinášejí specifickou skrytou podobu pracovní zátěže. K takovým profesím patří nepochybně i povolání učitele. Navenek přitom tato profese působí ambivalentně. Učitel zakouší (dle pohledu zvenčí) velký rozsah volného času a v rámci realizace konkrétní výuky může ve velké míře řídit

svou práci. Na druhé straně zakouší zátěž plynoucí z práce pod neustálým tlakem pozornosti okolí. Při velké autonomii prožívá často hluboké pochybnosti o správnosti svých postupů a efektivitě své práce. Relativně nízký pracovní úvazek (v hodinovém vyjádření) s sebou přináší množství skryté práce (dozory, byrokracie nejrůznějšího druhu i mimoškolní aktivity s žáky) a učitelství je navíc typickou profesí, v níž si nosí člověk práci domů (přípravy, neuzavřené problémy atp.). Specifické je rovněž vnímání učitele okolím, které mu jen velmi zřídka dovoluje vystoupit z profesní role i v soukromém čase a přináší tak řadu náročných životních situací.

Problémem této profese je jak zátěž vnější – daná úhlem pohledu na profesi a tlakem na ty, kdo ji vykonávají – tak i zátěž vnitřní, kterou zde představují vnitřní nároky oboru. Nikoli poslední v této řadě jsou ovšem i nároky související s proměnami role učitele (viz 1. a 2. kapitola). Učitel zdaleka není jen odborníkem či oborovým specialistou. Učitel je stále více konfrontován se zátěží vztahovou, která vyplývá z jeho profese, jak jsme dokládali v předchozí kapitole. Přitom většina důrazu při přípravě na profesi je kladena na obsahové a částečně i didaktické dovednosti. Profesní vybavení a příprava na vztahově náročné situace jsou zatím menšinovou záležitostí.<sup>1</sup>

Přitom fakticky narůstá význam nezáměrného výchovného působení (v pedagogické literatuře často preferovaného pod pojmem skryté kurikulum) v práci učitele a ani socializační moment rozhodně není této profesi na ústupu. Naopak můžeme uvažovat o tom, že škola a učitel nabývají na významu právě jako socializační činitelé. Do popředí se dostává tzv. transgresivní funkce školy (Štech, 1998). Učitel je tedy oním garantem, který ručí za předávání kontinuity kultury budoucím generacím. A do jisté míry i za kontinuitu stávající kultury.

Učitel je tak konfrontován ve větší míře s vlastními nejistotami v této sféře, které přitom kontrastují se zvýšenou poptávkou po jeho kompetenci jako učitele – socializátora. Sám je přitom často nucen vyrovnat se s vlastní osobnostní, hodnotovou i vztahovou nejistotou danou profesním postavením.

Navíc je často patrný tlak na vytvoření jakéhosi univerzálního typu učitele jednotného a ideálního. Takový učitel jednotným způsobem reaguje a jednotně prožívá i

---

<sup>1</sup> Jedním z důvodů může být i náročnost takové přípravy a vysoká interindividuální variabilita, které je jen těžko dostát v běžných podmínkách pregraduálních kurzů.

zvládá určité situace.<sup>2</sup> Není zde zohledněna různorodost a její přínos pro učitelovy svěřence a klienty.

V roli významného dospělého (Gillernová, 2008) se v reálné situaci učitel stává modelem vnějšího, rovněž různorodého světa dospělých. Přílišná jednotnost a jednoduitost je tak na překážku tomuto skrytému profesnímu významu učitele. Učitelův svěřenec si vytváří neadekvátní model stejnorodého světa dospělých. Učitel tak – vedle nezaměnitelného významu prostředí rodiny – ve své různorodosti vystupuje jako model pro vypracování různorodých strategií komunikace s druhým (reálným – tj. různorodým člověkem).

Někteří odborníci, rovněž v souvislosti s probíhajícím procesem sociálních a ekonomických změn, zmiňují specifika posttotalitních společností (Břicháček, 1991; Slávik, 2000; Cisařová, 2001). také tyto faktory se podílejí na zvýšené míře prožívání nepříjemného napětí, únavy, rozladěnosti atd., které vedou k snížení duševní i tělesné výkonnosti, případně k nemoci (Machač, Macháčová, 1991; Macháčová, 1997, 1999).<sup>3</sup>

## **4.2 Vymezení pojmu stres a stresory**

Označení stres se masivně používá od 30. minulého století a je spojeno se jménem Hans Selye. Kebza (2005) upozorňuje ovšem i na souvislosti užívání tohoto pojmu v angličtině přelomu 14. a 15. století (útrapy, těžkosti, strasti). V posledních letech je toto téma velmi frekventované jako předmět výzkumů – Bratská (2001) zmiňuje taxonomii teorií zátěže a stresu. Pojem sám však slouží jako velmi obecné a ne přesné vymezení téměř jakéhokoli požadavku. V důsledku jisté inflace pojmu v obecném jazyce se proto k tomuto trendu objevují vážné výhrady (Kemény, 2003). Je kritizována nejasnost pojmů a jejich splývání (Baštecký, Šavlík a Šimek 1993), nadužívání pojmu a jeho devalvace (Baštecká, Goldmann, 2001). Snaha identifikovat a oddělit psychický a fyzický stres pak zase vede ke kritice používání těchto přívlastků (Machač, Macháčová, 1991).

---

<sup>2</sup> Že se jedná o nereálnou představu, je patrně jasné každému, kdo někdy sám do školy chodil nebo se pokusil naučit něčemu třeba vlastního potomka.

<sup>3</sup> Určitá míra psychické zátěže i fyzické námahy, však vyvolává mobilizaci organismu. Je tedy člověka přirozená a potřebná.

V souvislosti s touto prací zmíníme současná interakční koncepce stresu a koncepce životních událostí. Tedy modely stresu, které přijímají celostní a sjednocující principy obecného trendu vývoje medicíny a psychologie ve směru biopsychosociálního pojetí zdraví a nemoci (Baštecký, Šavlík, Šimek, 1993, Štikar 1996). Stres tedy není chápán jen jako pojetí nadlimitní zátěže, která je způsobena závažnými, traumatickými okolnostmi. Je zřejmé, že podobně zatěžující a náročné na zvládnutí jsou i drobné, běžné, ale každodenně se opakující nepříjemnosti (daily hassles), jejichž účinek se může kumulovat (Mareš, 2001). Hovoří se o tzv. sociálních stresorech.<sup>4</sup> Tyto koncepce nově upozornily také na škodlivost silné zátěže vázané na pozitivně laděné emoční procesy (radost, nadšení, očekávání příjemné události atd.). Řada autorů proto přistupuje k využití pojmu *strain* (viz Kebza, 2005, s. 118 – 119) jako souhrn účinků stresu na člověka, podmíněný osobnostními zvláštnostmi (též Rohmert, 1973).

Jednotné definování stresu je „v nedohlednu“ (Neufeld podle Baštecké a Goldmanna, 2001, s. 239). Dosavadní vymezení akceptují proto různé pohledy na danou problematiku. V širokém spektru problémů, které souvisejí se stresem, se tak snahy o jeho definování zaměřují na určitou část či výsek reality.

V současné české literatuře je nejednotná i používaná terminologie. Někteří autoři přejímají původní anglický termín stress (např. Míček, 1988) nebo jeho počeštěnou podobu stres (např. Machač, Macháčová, 1991; Paulík, 1999; Baštecká, Goldmann, 2001). Jiní odborníci upřednostňují český ekvivalent zátěž (Štikar, 1996). Případně se setkáváme s užíváním obou termínů paralelně, aniž by byly zmiňovány zásadnější významové rozdíly (Bedrnová, 1999; Čáp, Mareš, 2001). Někteří psychologové dávají přednost výrazněji psychologické terminologii a používají spíše termíny jako frustrace, konflikt apod., jak na to upozorňují Machač, Macháčová a Hoskovec (1988).

V této práci budeme termíny stres a zátěž užívat bez větších významových rozdílů ve smyslu (inter i intra)individuálně rozdílné reakce organismu na nepřiměřené (intenzitou nebo délkou trvání) vnitřní či vnější podněty, které daný jedinec vnímá jako ohrožení tělesného a duševního blaha. Pokusíme se přitom nezapomínat ani na pohodu sociální (viz též předchozí kapitola 3) a potřebu jisté míry smysluplnosti daného konání.

---

<sup>4</sup> Např. v současnosti velmi aktuální otázka nezaměstnanosti, ale také hektické životní tempo moderní společnosti nebo specifickou životní zátěž přinášející informační boom.



V rámci tématu stresu zmiňujeme také pojem stresor. Který v souladu s literaturou chápeme jako činitele vnějšího prostředí, které vyvolávají v organismu stav označovaný jako stres.

Kondáš (1980) např. pokládá za všeobecné stresory aktivní činnosti (zodpovědnost, riziko, soutěživost atd.), dále pak hodnocení (např. zkouškové situace, předjímání úspěchu či neúspěchu), „nesouhlasné“ činnosti (konflikty, izolace, deprivace, monotónnost apod.) a fyzické a přírodní stresory (jako úrazy, hluk a jiné).<sup>5</sup>

Machač a Macháčová (1991) dodávají, stresogenní podněty jsou díky sumaci jejich vlivu málokdy přehledné v reálné každodenní životní situaci. Za velmi subjektivní a proto velice těžce a nesnadno definovatelný stresor pak označují člověka jako zdroj či strůjce stresu (viz pozn. 5). Zdůrazněním především neverbálních prvků mezilidské komunikace pak postihují jeden z velmi častých zátěžových podnětů. Stresorem se tedy za určitých podmínek může stát každý podnět a naopak žádný podnět sám o sobě nemůže být kvalifikován jako stresor. Teprve určité vnitřní podmínky (např. motivace, poznávací schopnosti, návyky, emoční doprovod atd.) vytvářejí z podnětu podnět stresogenní (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1988).<sup>6</sup>

### **4.3 Dopady pracovního stresu v profesi**

Není pochyb o tom, že zátěž je významným faktorem, který ovlivňuje jak pracovní spokojenost a motivaci k práci, tak také kvalitu vykonávané práce. Problémem nicméně zůstává velká interindividuální variabilita pracovní zátěže zmíněná výše. (To, co je představuje pro jednoho člověka mezní situaci, může druhého mobilizovat k tvořivému a inspirujícímu rozvinutí profesních dovedností a naopak.) Nejprve se proto podíváme na problematiku profesní zátěže z poněkud obecnějšího pohledu.

---

<sup>5</sup> Libovolný z takto uvedených stresorů můžeme doložit také ve školní praxi. Pozice učitele je o to komplikovanější, že se ocitá v situaci, kdy na něho dané stresory působí (odpovědnost či hluk ve třídě jsou v tomto směru pověstné). Zároveň však může být i jedincem, který dané stresory připravuje pro druhé a měl by tedy zvažovat s citem jejich aktivizační či negativní dopad. jako příklad uveďme například soutěživost nebo kooperaci ve výuce.

<sup>6</sup> Zde bychom opět rádi připomněli specifický charakter práce učitele, kdy se mohou stresory pro učitele, resp. míra jeho tolerance k nim proměňovat v průběhu školního roku tak, jak se sčítají drobně každodenní zátěže.

Skutečnost, že psychický stres významně souvisí s pracovní kondicí je patrná z faktu, že „occupational-stress“ (pracovní stres, stres týkající se povolání) je jednou z kategorií v DSM-IV americké psychiatrické asociace. Zde najdeme následující psychické symptomy pracovního stresu (DSM-IV podle Rice, 1999, s. 95):

- anxieta, tenze, zmatek a podrážděnost
- pocity frustrace, hněvu a odporu
- emoční hypersensitivita a hyperreaktivita
- potlačování pocitů, stažení se a depresivita
- omezení účinnosti komunikace
- pocity izolovanosti a nepřátelství
- nuda a pracovní nespokojenost
- duševní únava, nižší intelektová výkonnost a ztráta koncentrace
- ztráta spontaneity a tvořivosti
- snížení sebeúcty.

Nejpředvídatelnějším důsledkem pracovního stresu je ztráta pracovní spokojenosti spojená s malou motivací.<sup>7</sup> Na cestě k ní se v různých obdobích a v závislosti na individuálních rozdílech zaměstnanců přidružují další jeho symptomy.

Některé výzkumy ukazují, že z lidských faktorů jsou pro pracovní motivaci nejdůležitější právě pracovní spokojenost a pracovní požadavky (Katzell, Thompson podle Rice, 1999). Na druhé straně je jasné, že vymezení pracovní spokojenosti – tj. operacionalizace i kvantifikace pojmu jsou velmi diskutabilní.

Nemůžeme ovšem zcela odhlížet ani od mediálního obrazu a obecného vnímání toho, co je či není pracovní (profesní) výhoda. Učitelská profese například opakovaně naráží na zkreslené vnímání toho, co je a není pracovní výkon. Řada lidí problém zjednodušuje a jako „práci“ učitele vnímá pouze přímou vyučovací povinnost (tj. jeho přítomnost za katedrou). Příprava vyučovacího procesu, zpracování jeho výstupů, dozory, mimoškolní aktivity žáků garantované učitelem, problémy vztahové a nutnost průběžného nikdy neukončeného vzdělávání se zůstává prací pro vnějšího pozorovatele

---

<sup>7</sup> Problémem je, že se často tento problém řeší pouze zesílením negativní zpětné vazby. V krátkodobém horizontu může tato strategie vést k dílčímu zlepšení. Z dlouhodobého hlediska je však její dopad na pracovní výkon (zejména pak tvořivost) spíše negativní.

neviditelnou. Naléhavost přijímání dalších společenských závazků a odpovědností školou a jejich realizace učitelem (viz výchovy a prevence – kap. 1) je pak přehlížena téměř absolutně – úkoly a zátěž, které z nich vyplývají, jsou bagatelizovány. Často pak můžeme narazit na dvojí pojetí profese učitele – vnější a vnitřní, které se stává zdrojem vzájemných nepochopení. Učitel někdy dokonce tento vnější pohled přijme za svůj a je pro něj obtížné akceptovat vlastní (vnitřní) vnímání profesní zátěže.

Specifický problém profesní zátěže představuje rovněž časová a prostorová neohraničenost této pomáhající profese v tuzemských podmínkách – řada učitelů (učitelek) si nosí svoji práci domů, tj. nemá jasně dané ukončení pracovního procesu, který tak přesahuje do jejich civilního života a je jen velmi obtížné od něj uvolnit vlastní osobu i mimo hranice profese a časoprostorové vymezení pracoviště (Štětovská, 2007d).

Pro učitele je tak do jisté míry obtížné přestat být učitelem mimo svou profesi a mimo teritorium pracoviště. Ostatně i sociální okolí jen neochotně propouští učitele z role „učitele“ (viz výše). Učitel tak sdílí zátěž své profesní identity bez možnosti vystoupení či poodstoupení z této pozice. Učitelská profese je typickým zástupcem takových povolání, kde si člověk nosí práci domů, ale navíc ho jeho práce (a z ní vyplývající úhel pohledu provází takřka na každém kroku jeho života). Přitom i z medicínského hlediska bývá tato profese často hodnocena jako práce „bezzátěžová“.<sup>8</sup> Problémem je ovšem spíše obtížná měřitelnost této profesní zátěže. Navíc různí učitelé jsou s profesí identifikováni v různé míře. To se pak promítá do jejich hodnocení zátěže a opět komplikuje přesné zjištění stavu.

Navíc část učitelovy práce je vázána i na nápad, tvořivost a inspiraci (minimálně se to týká snahy o využití méně tradičních přístupů ve výuce, přípravy na nové nároky oboru). Právě taková práce se ovšem těžko ohraničuje pravidelným časem od - do.

Ve hře je i ona těžko postižitelná inkubační fáze řešení úkolu. Zatímco po umělci či kreativním vědci by nikdo nic takového nepožadoval, učitel a kreativní rovina profese nejsou tradičně spojováni. Kreativita je přitom nezbytná nejenom kvůli proměňující se odborné oborové realitě, ale navíc s ohledem na dopady proměňující se vnější reality do života školy; o nových technologiích a proměnách chování žáků atp. nemluvě.

---

<sup>8</sup> Toto hodnocení často vyplývá právě z nedostatečné znalosti profesního zázemí.

Problematika pracovních požadavků je podstatným, byť nikoli jediným, aspektem stresu. Ten vzniká v právě v důsledku „nesouladu mezi požadavky a podmínkami na jedné straně a vlastnostmi a stavem člověka na straně druhé“ (Štikar, 1996, s. 68). Významnou část těchto požadavků a podmínek ovšem představuje i profesní očekávání – jednak očekávání toho, kdo profesi vykonává, jednak očekávání veřejnosti ve vztahu k profesionálům. Pracovní spokojenost je, pokud aplikujeme tradiční systém Maslowovy hierarchie potřeb na potřeby pracovníků, součástí potřeby sebeaktualizace (Bělohávek, 2000).

Dále na význam pracovní spokojenosti upozorňuje např. i Nakonečný (1992), Adair (2000), Stýblo (1998) nebo Rymeš (1996). Ten ji pokládá za významnou determinantu obecné kvality života, která se projevuje ve vztahu k fyzickému a duševnímu zdraví jedince. Uvádí tři zdroje pracovní spokojenosti, které se vzájemně ovlivňují, ale mají i schopnost vzájemné kompenzace: zaměstnání, zdraví a rodina.

Zde bychom mohli ovšem uvažovat i o vzájemném posilování v bludném kruhu zátěže: zátěž v profesi – dopad na zdraví a rodinu – výše odměny – nespokojenost rodiny – zdraví atp.<sup>9</sup>

Rymeš uvádí, že významnou skupinou faktorů, které ovlivňují pracovní spokojenost, jsou vnější (na pracovníkovi nezávislé) faktory pracovní spokojenosti: finanční ohodnocení, druh a charakter vykonávané práce, pracovní postup, způsob vedení pracovních skupin, sociální prostředí pracovní skupiny a pracovní podmínky. Za více či méně důležité pak pokládá osobnostní faktory jako věk, pohlaví, vzdělání, rodinný stav, pracovní zkušenost, profesionální úroveň, intelekt a soubor schopností (Rymeš, 1996, s. 105).

Do jisté míry můžeme samozřejmě uvažovat i o tom, nakolik může jednotlivec ovlivnit dané vnější faktory. U takových profesí, kde profesionál pracuje i se svou

---

<sup>9</sup> Je samozřejmě stejně obtížné zjišťovat „objektivně“ pracovní spokojenost či kvalitu života (viz Payne, 2006; Mareš, 2008). Dokonce lze uvažovat o určitých kulturních specifikách, na jejichž pozadí se při zjišťování pracovní spokojenosti pohybujeme. Běžně se např. v tisku dozvídáme převážně negativní informace o situaci ve školství a podrobnosti o selhání jednotlivých učitelů. Chybí sdělení o tom, co škola dělá dobře. Není pak divu, že se učitelé chovají obdobně tomu, jaké zpětné vazby se dostává jim samotným a zaměřují se téměř výhradně na hledání chyb, nikoli dobré řešení a jeho ohodnocení. Řada tuzemských učitelů si tak na svou práci stěžuje – v tuzemské realitě je tradicí zvýrazňovat negativní zpětnou vazbu. Ve skutečnosti se přitom jedná o specifický projev intenzivního vztahu k profesi, zatímco teprve mlčení o profesi signalizuje skutečný problém.

osobou, „nese svoji kůži na trh“ ovšem významně záleží právě na osobních a osobnostních faktorech. Do této kategorie profesí bychom mohli nepochybně zařadit právě učitele.

Učitelova práce totiž v jistém smyslu prakticky nikdy nekončí. Dokud je učitel v kontaktu se svými „klienty“, stále do jisté míry učí skrze sebe sama. Prostředkem této – byť ne vždy vědomé výuky – je jeho vlastní chování, postoje, řešení konfliktů, do nichž vstupuje.

Otázkou ovšem zůstává, nakolik může přijímaný či odmítaný sociální vzor, který učitel predestinuje, obstát ve světě mnohem výraznějšího tlaku na postoje i chování, jak je předkládají média či případně rodina. To jsou často konkurenti se zdánlivě mnohem vyšší silou argumentu. Nikdo však nemůže popřít i význam učitelem nabízeného modelu jako jisté korektivní zkušenosti.

Na učitele je tedy kladen vysoký nárok, on sám svoji profesi přitom vykonává velmi osaměle (viz 3. kapitola). V hodině – výuce nemá spolupracovníka (spolupráce s asistentem dítěte se speciálními potřebami či speciálním pedagogem je v běžné škole stále ještě výjimkou). Mimo výuku je spolupráce s ostatními kolegy často diskutabilní. Učitelé někdy i vstřícné pokusy tradičně vnímají spíše jako kontrolu své práce a její kvality, ne jako podpůrnou supervizi.

O vzájemné propojenosti mezi stresem pracovním a stresem, který souvisí se stresory z oblasti rodiny a zdraví pracujícího člověka, píše i Rice (1999). Za důležité aspekty pracovního stresu označuje:

1. vzájemné prolínání rodinných problémů do práce a naopak;
2. pracovní stres produkuje negativní efekty jak pro organizaci, tak pro zaměstnance;
3. řešení pracovního stresu vyžaduje tradičně očekávané změny ze strany zaměstnance, ale současné poznatky podtrhují nutnost intervenčních strategií také na úrovni organizace samotné.<sup>10</sup>

Pozoruhodné je, že právě tato rovina pracovního stresu zůstává často prakticky nešetřena v podmínkách ČR, a to jak ze strany zaměstnavatele tak ze strany zřizovatele

---

<sup>10</sup> Všechny tři roviny můžeme bez problému identifikovat i v profesi učitele (viz též 2. kapitola).

instituce. Jakoby zde fungovala specifická „tradice“ pomáhajících profesí v tom smyslu, že profesionál si může pomoci sám, a pomoc jiná než informační bývá zpravidla nedocněna.

Přitom se poměrně málo uvažuje o dopadech pracovního stresu učitele na jeho „klienty“ – tedy žáky a studenty. Na učitele je v tomto smyslu často vysoký kladen nárok... co vše nesmí, aby nepoškodil své svěřence. Naprosto však chybí úhel pohledu, který by zmapoval, jak pomoc poskytnutá učiteli pozitivně ovlivní jeho svěřence. Absolutizující nárok na oddělení profesního stresu od bezchybného výkonu profese se pak stává významným příspěvkem v roztáčejícím se kole pracovního stresu.

Učitelova práce podléhá přechasto lineárnímu kvantitativnímu hodnocení efektivity práce, aniž by byla zohledněna rovina lidská a vztahová.<sup>11</sup> Hledají se náhradní exaktně působící měřítka a relativně málo se diskutuje kvalitativní rovina práce. Pro příklad nemusíme chodit daleko, z hlediska mechanicky kvantifikovatelné efektivity výkonu je přínosem učitel ve třídě s 36 žáky, oproti 15. Z hlediska dlouhodobého přínosu a působení na žáka může situace vypadat zcela odlišně. S překročením hranice 20 žáků ve třídě dochází k významnému poklesu efektivity vyučovacího procesu. Není nutno ani dodávat, že při vysokém počtu dětí je téměř nemožné dostát nárokům na rozsah probíraného učiva a zároveň pracovat s individuálním přístupem.

Zároveň je třeba zmínit i specifickou nejistotu učitelovy práce – učitel není nikdy hotov, není si jist, jaký má podíl na vývoji svého „klienta“, a prakticky neustále prochází změnami koncepcí výuky. Na klidu mu nemohou přidat ani permanentní personální a organizační změny. Pozoruhodné je, že při většině úsporných opatření od 90. let je na prvním místě v úsporných opatřeních učitel, ačkoli on sám je si velmi přesně vědom, co lze zvládnout při 20 studentech a co není možné při 30 a více.

Specifickým problémem je i zvyšující se výskyt řady poruch u školních dětí a současně snaha po jejich integraci mezi ostatní. To nutí učitele pracovat v mnohem náročnějších podmínkách, a to i při relativně vysokém počtu dětí ve třídě. Další zdroj profesní zátěže pak představuje snaha z důvodu ekonomických úspor navyšovat počty

---

<sup>11</sup> Na obranu této formy je nutno poznamenat, že je velmi obtížné postihnout práci učitele komplexně – podobně jako kvalitu života (Balcar, 2005; Mareš, 2008).

dětí, které připadají na jednoho učitele, ačkoli díky výše zmíněným specifickým potřebám některých jednotlivců narůstá náročnost celého pedagogického procesu.

Na úrovni fyzického zdraví se pak v důsledku stresu vyskytují nejčastěji následující symptomy (Cordes, Dougherty, Latack, Kinicki podle Rice, 1999):

- zvýšení sekrece stresových hormonů
- gastrointestinální poruchy, např. jako skupina příznaků podráždění střev, kolitida a vředy
- zvýšená frekvence tělesných poranění a nehod
- fyzická únava a možnost onemocnění CFS (chronickým únavovým syndromem)
- respirační problémy, zahrnující zhoršení dosavadní kondice
- kožní onemocnění – bolesti hlavy, zad a svalové napětí, potíže se spaním
- poškození imunitního funkcí, týkající se i zvýšeného rizika karcinomu.

Podobné výsledky přinášejí i výzkumy Blažkové et al.(2004, 2006), v nichž autoři upozorňují na dopady učitelského stresu, včetně sezónnosti těchto dopadů. Zmiňují zde rovněž možnosti intervence do dané oblasti, počínaje dietologickým režimem až po pohybovou rehabilitaci. Pozoruhodné je, že (jak bylo uvedeno výše) školní prostředí se v této souvislosti zpravidla nevnímá jako pracoviště se zvýšenými nároky zdravotními. Přitom v období chřipkových epidemií jsou učitelé vystaveni zvýšenému riziku kontaktu s nemocnými stejně jako profesionálové v jakékoli jiné kontaktní profesi (ovšem bez preventivního očkování a dalších obdobných opatření).<sup>12</sup>

Vedle řady psychických a tělesných projevů, jejichž výčty jsou uvedeny výše, nacházíme také bohatý výčet behaviorálních symptomů pracovního stresu:

- odkládání, vyhýbání se práci a absence
- snížení výkonnosti a produktivity
- zvýšené užívání alkoholu a drog a jejich zneužívání

---

<sup>12</sup> Podobně můžeme uvažovat o situacích spojených se sociálním rizikem, kdy se učitel nachází v minovém poli nárazníku v libovolné oblasti společenských problémů (šikana, xenofobie, závislosti atp. – viz též 2. kapitola). Jako ilustrace současného složitého stavu mohou sloužit i problémy spojené s fyzickým napadáním, které si tu a tam dovolí žáci k učiteli, který jako profesionál nemůže odpovědět stejně.

- otevřené sabotování práce
- přejídání jako únik vedoucí k obezitě
- snížený příjem jídla jako stažení se a náhlá ztráta váhy, pravděpodobně spojené se známkami deprese
- zvýšení riskantního chování zahrnující nezodpovědné řízení a gamblerství
- agrese, vandalismus a krádeže
- zhoršení vztahů s rodinou a přáteli
- suicidium nebo sebevražedné pokusy (Rice, 1999, s. 197).

Specifická je ovšem problematika nemocnosti vázaná na profesi učitele – sám o sobě je více ohrožen běžnými chorobami – pracuje s lidmi a také jeho pracovní zatížení zvyšuje pravděpodobnost nemoci. Na druhé straně způsob práce učitele, problémy s nahrazením nemocného kolegy atp. učitele tlačí k přecházení chorob a podceňování závažnosti onemocnění. Statistiky vyšší nemocnosti tak dlouhodobě pozitivně korelují s nižšími platy nemocných. Učitelská profese však tvoří specifickou výjimku. Nemocnost učitelů je zpravidla spíše nízká.

Jaké jsou stresory, které vedou k tělesným, psychickým a behaviorálním projevům pracovního stresu, ukazuje následující tabulka. Při jejím zpracování jsme vycházeli z výše uvedeného přehledu (Rice, 1999, s. 199), ale považujeme za vhodné doplnit výčet některými dalšími stresory, které uvádí Štikar (1996, s. 75–76) a přejímá Skalníková (2005, s. 22). Tato doplnění jsou v textu odlišena a vyznačena kurzívou. Bylo by samozřejmě možné tento přehled ještě obohatit některými proměnnými danými dobovými změnami v profesi. Na druhé straně je patrné, že jde o určité základní směřování a detaily korespondují s dobovými proměnami profese. Některé ze stresorů pak vystupují do popředí, jiné zdánlivě na nějakou dobu ustupují. Celkový trend je však charakteristický v dlouhodobém časovém horizontu.



**Tab. č. 1: Zdroje pracovního stresu** (modifikovaně podle Coopera; Cordese, Doughertyho dle Rice, 1999, s. 199; Štikara, 1996, s. 75-76 a Skalníkové, 2005, s. 22).

Pracovní stresory	Příspěvající faktory	Možné důsledky
<b>Pracovní kondice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kvantitativní pracovní přetížení (vč. <i>nadměrné senzorické zátěže - hluku, osvětlení atd.</i>)</li> <li>Kvalitativní pracovní přetížení</li> <li>"Hysterie" běžícího pásu</li> <li>Lidské rozhodování</li> <li>Směnování v práci</li> <li>Technostres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tělesná a/nebo duševní únava</li> <li>Burnout (syndrom vyhoření)</li> <li>Zvýšená podrážděnost a tenze</li> </ul>
<b>Role tlaku</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dvoznačnost (pokynů, rolí...)</li> <li>Pohlavní dispozice a role stereotypů</li> <li>Sexuální obtěžování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zvyšování úzkostnosti</li> <li>Nižší pracovní výkon</li> </ul>
<b>Interpersonální faktory</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nedostatečná práce i systém sociální opory</li> <li>Politické soupeření, žárlivost nebo hněv</li> <li>Nedostatečné řízení pracovníka</li> <li><i>Nedostatek nebo nadbytek sociálních interakcí</i></li> <li><i>Velké nároky na kooperaci a komunikaci</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zvyšování tenze</li> <li>Zvýšený krevní tlak</li> <li>Pracovní nespokojenost</li> </ul>
<b>Kariérový rozvoj</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Podpovýšení</li> <li>Nadpovýšení</li> <li>Záruka trvání práce</li> <li>Frustrované ambice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Snižování produktivity</li> <li>Ztráta sebeúcty</li> <li>Zvyšování podrážděnosti a hněvu</li> <li>Pracovní nespokojenost</li> </ul>
<b>Organizační struktura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rigidní a neosobní vedení</li> <li>Politické bitvy</li> <li>Nepřiměřené řízení nebo výcvik</li> <li>Neparticipující rozhodovací procesy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Snižování motivace a produktivity</li> <li>Pracovní nespokojenost</li> </ul>
<b>Vzájemný vztah Domov-práce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nadměrný průnik</li> <li>Nedostatek opory od partnera</li> <li>Manželské konflikty</li> <li>Stres z dvojího povolání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zvyšování duševních konfliktů a únavy</li> <li>Snižování motivace a produktivity</li> <li>Zvyšování manželských konfliktů</li> </ul>

#### 4.4 Struktura a zdroje zátěže v profesi učitele

Jako lidé pracující v oblasti pomáhající profese na sobě učitelé nesou i některé specifické znaky příznačné pro pracovní zátěž v těchto profesích. Mezi významné a charakteristické znaky učitelského povolání patří rozpor mezi neustálými nároky, které profese klade na kontakt s lidmi<sup>13</sup> a relativní samotou učitele (viz 3. kapitola). Tato specifická profesní samota se projevuje v řadě rozhodujících profesních momentů. V rozhodovacích situacích, při problematickém rozhodování, při hledání konkrétní podoby kompetencí, při sdílení emočně vypjatých momentů je současný učitel sám. Nemůže se v danou chvíli obrátit na jiného člověka, sdílet jiný úhel pohledu, opřít se o supervizi.<sup>14</sup>

Pro učitele je ovšem většinou obtížné otevřít své pochybnosti před kolegy v profesi, zvláště jde-li o spolupracovníky, kolegy z téhož pracoviště. V rozvíjení profesních dovedností téměř naprosto chybí práce s kolegiálními vztahy. Možnost sociální opory poskytnutá kolegou bývá učiteli vnímána spíše jako riziko („*nebude to proti mně zneužito?*“) nebo selhání („*nedokážu si s tím poradit sám!*“). Téměř zcela nemožné je pak pracovat v podobném smyslu ve vztahu nadřízený – podřízený. Složitá síť profesních vztahů (viz 3. kapitola) nutí často k popírání či skrývání okolností a problémů zatěžujících učitele při výkonu práce.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> V případě učitele máme na mysli zejména neustálou nutnost být v kontaktu s druhými a takřka setrvalou nemožnost vystoupit mimo pole sociální pozornosti. Učitel je role, z níž je nesnadné vystoupit i v čase soukromém a mimoprofesionálním, je to role, kde v kontextu výkonu profese je její vykonavatel neustále v centru pozornosti, ať už pozitivní nebo negativní pozornosti.

<sup>14</sup> Supervizi zde máme na mysli možnost sdílet profesní hledání i pochybnosti, vztahovost i zpětnou vazbu se zkušeným odborníkem, který je pro hledajícího skutečnou důvěryhodnou odbornou i lidskou oporou. Většinová podoba zpětné vazby ve školství se bohužel – a platí to jak ve vztahu nadřízený-učitel, tak i ve vztazích veřejnost-školství (jak je zachycují média), připomíná spíše kritické rozebírání nedostatků. Většinou pak rezignuje na možné varianty alternativních řešení či rozvíjení učitelových silných profesních stránek. Zcela pak chybí prostor pro bezpečné otevření vlastních lidských i profesních pochybností a nejistot nebo dokonce dílčích selhání. Za úvahu pak stojí hledání bezpečných forem supervize pro učitelskou profesi. V tomto smyslu může přinést mnohé pozitivní efekty např. systém práce ve stylu bálintovských skupin, kde učitel hledá alternativní pohledy na vztahovou rovinu své práce – viz 3. kapitola.

<sup>15</sup> Pozoruhodné je, jak se neventilovaná práce se vztahy žakovskými často přenáší do napětí ve vztazích s kolegy. Učitelé relativně často popírají práci se vztahy či výchovu, ale u kolegů je pro ně tato rovina významná až nečekaně silně. Specifické je v této souvislosti např. postavení třídních učitelů, kteří se ocitají v situaci jakýchsi obecných garantů chování „své“ třídy, kteří mají se stížnostmi svých kolegů na chování žáků „něco“ udělat.

Také otázka hodnocení je do jisté míry specifickou zátěží ve školní praxi. Zatímco však hodnocení žáků se zkoumá detailněji a upozorňuje se stále více na jeho nezbytnou kvalitativní rovinu, hodnocení učitelů se často děje ve velmi zjednodušené podobě mechanické kvantitativní evaluace, která zpravidla posiluje u učitelů obranné postoje vůči takovéto zpětné vazbě.

Souběžné působení několika takových faktorů pak vytváří situaci, kdy je pro učitele obtížné vyhledat pomoc. Vyhledání pomoci se v jakési zvláštní metaforické rovině jako by, ztotožňuje s vlastním selháním profesním i lidským. Pro pomáhajícího je zjevně složitější než pro jiné profesionály říci si o pomoc pro sebe. Z jiného úhlu pohledu je ovšem právě tato dovednost velmi profesionální, neboť tak nabízí – i pro klienty či svěřence pomáhajícího – vhodný sociální model, jak se vyrovnat s potřebou pomoci či vlastní poptávkou po ní. Sám pomáhající touto cestou také rozvíjí svou schopnost empatického vhledu do situace člověka potřebného pomoci. Pokud tuto situaci pomáhající časem vhodně zpracuje, umožní mu to pochopit nesnadnou situaci druhého člověka, který potřebuje přijmout pomoc.

Zátěž učitelů v ČR navíc specifickým způsobem komplikují konkrétní společenské podmínky proměny systému školství. Nicméně i v české odborné literatuře je patrná převaha výzkumů a pramenů, které poněkud nedoceňují situaci zátěže (profesní i vztahové) u konkrétního učitele. Vnímání učitele jako určitého univerzálního prototypu ideálního vše zvládajícího profesionála tak často znemožňuje citlivější možnosti intervence do jeho životní i pracovní situace.

Řada výše definovaných profesních nároků navíc pojímá profesi jako statický (jednorázový) jev. Nedostatek respektu se objevuje ve vztahu k procesu profesního zrání a proměnám zátěže, které s tím souvisejí. Jen velmi výjimečně se odborníci zabývají tím, že struktura stresorů nastupujícího učitele se liší od stresorů učitele po několika letech praxe i učitele, který svou profesní dráhu a kariéru pomalu završuje.<sup>16</sup> Stejně tak se rozvíjejí i proměňují učitelovy přednosti a silné stránky. (Začínající učitel tak může do prostředí školy vnášet energii, nadšení a vůli ke změnám. Učitel s dlouhodobější profesní

---

<sup>16</sup> Z tohoto úhlu pohledu se uplatňují jak faktory, které souvisejí s věkem daného konkrétního učitele, tak i délka působení v profesi. Bez významu není ani míra či kumulace změn, jimiž v daném období profese učitele prochází.

kariérou již nabyt řady zkušeností a dokáže vnímat zdánlivě neřešitelné problémy i v jejich relativitě. Přináší dílčí odstup i pestřejší škálu možností zvládnutí daných problémů.)

Přitom dynamika profesní zátěže je zvláště v učitelské profesi viditelně formována sezónností zátěže. Extrémní hodnoty jsou patrné zejména v začátku a ke konci školního roku (Blažková et al. 2004, 2006). Poněkud opomíjena je rovněž rovina zátěže kumulované při souběhu několika méně významných zatěžujících faktorů. Chybí dostatek informací o proměnných zátěže v průběhu profesní kariéry. Dílčí výjimku tvoří výzkumy syndromu vyhoření. Chybí rovněž informace o dopadu změn profesních a společenských do roviny zátěže. Často se přehlíží vývoj silných stránek a rezerv v profesním zrání učitele.

Dalším problém představuje otázka nivelizace stresové problematiky. Stres jako takový představuje záležitost vysoce individuální. Každý učitel tak potřebuje pro vlastní konkrétní stresové situace rozvíjet pestrou paletu dovedností k zvládání stresu, které mohou být ovšem individuálně odlišné a variabilní. Přitom může být odlišnost jednotlivých učitelů či odlišný učitel téhož předmětu přínosem a inspirací pro své svěření.

Většina kurzů zvládání stresu však vychází z jednotných postupů, bez ohledu na individualizaci stresových podnětů i odpovědí. Každý člověk přitom ke stresu přistupuje s odlišnou osobní zkušeností a na pozadí odlišných osobnostních proměnných.

V profesi učitele ovšem odolnost vůči stresu kolísá i v čase (zejména v souvislosti s charakterem práce učitele v průběhu školního roku). To, co je pro učitele relativně hladce zvládnutelné v říjnu, nemusí být jednoduše zvládnutelné koncem školního roku).<sup>17</sup>

Problém nivelizace stresu je ostatně patrný i ve vztahu k profesním očekáváním učitele, které má sám vůči sobě. Často se předpokládá jakési obecné dosažení úrovně „ideálního“ učitele profesionála, bez ohledu na individuální odlišnosti a osobnostní specifiky jednotlivých učitelů. Rozpor mezi realitou a tímto očekávaným ideálem může zneklidňovat i učitele samotného ve snaze dosáhnout oné očekávané úrovně.

---

<sup>17</sup> Blažková a kol. (2004,2006) tak zmiňují např. problém narůstání stresu učitele v relativně náročné a nestandardní situaci na počátku školního roku. Autoři výzkumu sami přitom původně počítali s mnohem příznivějšími fyziologickými daty právě na přelomu srpna a září, jako s důsledkem odpočinku učitelů po letních prázdninách.

Často může docházet k pocitu profesního selhání, mj. pro nedostatečnou reflexi potřebné nástupní a adaptační fáze v profesi. Učitel může daný rozpor řešit i radikálně, únikem – změnou profese. Tento rozpor reality a ideálové normy může zneklidňovat rovněž učitelovy hodnotitele. Odlišnosti a individuální specifika jednotlivých učitelů jsou přitom jen velmi obtížně měřitelné či kvantifikovatelné.

Bez dopadu na vnímání zátěže není ani momentální situační a osobnostní pozadí odkaz. Učitel stejně jako např. psychoterapeut je ve své práci ovlivňován momentálním stavem a není v jeho (a patrně ani v lidských silách vůbec) moci dostát všem očekáváním ideálové profesní normy. Zátěž dané profese tak vytváří i onen nárok fiktivní nutnosti všechno vědět a všechno zvládnout...<sup>18</sup>

Přitom řada učitelů postrádá skutečně individualizovanou zpětnou vazbu, která by je inspirovala k osobitému rozvoji jejich vlastních silných stránek. Často se totiž zpětná vazba redukuje na práci s negativy. Oblast rozvíjení individuálně odlišných „silných“ stránek učitele je opomíjena.

Touto cestou mohou přitom učitelé mnohem lépe zrcadlit obraz rozmanitého světa dospělých oproti fikci jednotného (zde míněno nivelizovaného) učitelského přístupu. Učitel je zástupcem světa významných dospělých (Gillernová, 2006), do něhož by měl svého „klienta“ uvádět s citem a postupně, avšak bez falešných iluzí. V opačném případě by totiž setkání s různorodou a nepřehlednou realitou po přechodu ze světa ideální jednotné a ochraňující školy do pracovní sféry mohlo být později o to tvrdší...

Kromě výše uvedených charakteristik vystupují v profesi učitele ještě některé specifické problémové okruhy a zdroje profesní zátěže. Učitelé jsou lékařskou klasifikací nemocí z povolání a psychologii práce považováni za skupinu osob zvláště zatížených stresem (Hennig, Keller, 1996). Také sociologové (Machonin, Tuček podle Průchy, 2002, s. 176) popisují na základě svých výzkumů učitelskou profesi na škále 1 – 9 podle složitosti práce na úroveň 7 – práce vysoce složité a kvalifikované, s omezenou

---

<sup>18</sup> Znovu připomínáme specifické učení skrze chyby učitele. Učitel tím, že v řadě situací vystupuje jako ne-dokonalý, umožňuje svým svěřencům akceptovat tuto nedokonalost i u sebe samých a na různých strategiích učitelů zkoumat i různé způsoby zvládání takových situací.

samostatností (mj. učitelé základních škol) a na úroveň 8 – práce vysoce složité a kvalifikované, mnohostranné a samostatné (mj. vysokoškolští a středoškolští učitelé).<sup>19</sup>

Některé longitudinální studie, sledovaly výskyt neurotických obtíží učitelů a jejich souvislost s pedagogickou praxí a její délkou. Výsledky získané v Německu např. ukázaly, že neurotickými obtížemi trpí 8,3% učitelů s praxí od 1–10 let, ale po 20 letech praxe je tu už 31% učitelů (Buhr podle Průchy, 2002). Obdobně výzkumy provedené v ruských školách (Kolbanov, 2001) potvrzují, že tamější pedagogové vykazují zvýšené rizikové hodnoty v oblasti svého zdraví.

Zjištěné výsledky výzkumů v České republice přinášejí obdobná konstatování. Podle dat uváděných Řehulkou a Řehulkovou (1998) – 40% učitelek ZŠ vykazuje známky neuroticismu, 10% z nich dokonce v takové míře, že by měly vyhledat odbornou pomoc a přerušit pedagogické činnosti. Titíž autoři upozorňují na výzkum Mlčáka (podle Řehulka, Řehulková, 1998, s. 102). Ten upozorňuje, že třetina našich učitelů pociťuje při výkonu profese silný stres. Fontana (tamtéž) poukazuje na výsledky svého výzkumu, který potvrdil u 72% učitelů mírný stres a u 23% vážný stres. Porovnání výsledků současných evropských a českých učitelů nedopadají pro naše učitele nejhůře (Řehulka, Řehulková, 2004). Zdá se, že tuzemští učitelé si stěžují spíše adresněji na konkrétní překážky v profesi a dílčí komplikace a necítí se tolik postiženi v obecné rovině.<sup>20</sup>

Na druhé straně existují práce, které poukazují na význam tzv. engagementu, překládaném jako zapálenost, která nemusí nutně korespondovat s délkou učitelské praxe ani s řadou dalších, obvykle uváděných faktorů (Opelka, 2005). Tato zapálenost působí jako určitá protiváha k riziku vyhoření učitele. Zapálenost umožňuje vyvažovat negativní stránky profese prací s přednostmi.<sup>21</sup>

Řehulka a Řehulková (1998) uvádějí, že učitelé jsou vystaveni zvláště psychické (a s ní spojené psychofyzilogické) zátěži, která se člení na několik typů zátěže:

---

<sup>19</sup> 1 na této škále představují profese s nejnižší složitostí, 9 nejvyšší složitost práce.

<sup>20</sup> Tato situace se ovšem proměňuje v souvislosti s některými proměnnými danými momentální situací ve školství. Např. současná situace v českém školství (červen 2008) akcentuje i řadu zdrojů nespokojenosti v rovině obecné.

<sup>21</sup> Opelka (2005) upozorňuje na složitost vztahu mezi mírou vyhoření a zapáleností. M9ra zapálenosti ve sledovaném vzorku nekoreluje s věkem, délkou praxe či pohlavím. S vyhořením však koresponduje jiná souběžná pracovní role, zejména v dimenzi emocionálního vyčerpání a vitality.

1. Senzorická zátěž představuje zvýšené nároky kladené zejména na sluch a zrak učitele. Tato zátěž se navíc může s věkem učitele a délkou profesní praxe postupně kumulovat.
2. Mentální zátěž nepředstavuje pouze nároky na psychické procesy učitele (pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování související s obsahem učiva). Pro učitele základních škol je zatěžující zejména psychologická práce s žáky. Koresponduje to i s naším konstatováním výše v kap. 3 a nároky, které klade na učitele práce ve vztahové rovině. Znovu tady vystupuje do popředí problém přípravy v rovině oborové odbornosti versus potřeba rozvoje sociálních dovedností učitele.
3. Emoční zátěž je pravděpodobně zátěží objektivně i subjektivně nejintenzivněji vnímanou. V současné době tuto podobu zátěže představuje především všeobecně konstatovaný nárůst konfliktů ve vztazích mezi učiteli a žáky.<sup>22</sup> Podílejí se na ní ovšem podstatnou měrou i vztahy mezi učiteli samotnými, učiteli a vedením škol atp.

Řehulka a Řehulková (2004) ovšem souběžně upozorňují na jisté odlišnosti v profesní zátěži a její struktuře u našich učitelů ve srovnání se situací v Evropě. Souhrnně lze říci, že si naši učitelé stěžují méně (ve srovnání s pracovními podmínkami v zahraničí) a jinak (hierarchie a struktura percipované zátěže) ve srovnání s evropskými učiteli. Zátěž učitele v ČR je častěji vztahovaná k obsahovým aspektům profese či chování žáků než k pracovním podmínkám učitele.

Strukturovaný přehled zdrojů psychické zátěže českých učitelů předkládá Mlčák (1999). Zdůrazňuje významnou roli charakteristik vnějšího prostředí a subjektivní hodnocení jejich významu pro konkrétního jedince. Zdroj psychické zátěže přitom rozděluje na primární a sekundární. Struktura primárních zdrojů zátěže učitelů přitom do značné míry koresponduje se členěním vztahových záležitostí, které musí řešit učitel v souvislosti se svou profesí (viz kap. 3.1.2).

---

<sup>22</sup> Není bez zajímavosti, že k této rovině zátěže učitele přispívá i rozvoj komunikačních technologií. Využívání mobilních telefonů k videozáznamům některých akcí učitele žáky a jejich zveřejňování na You Tube i jiných internetových serverech rozhodně pohodu učitele nezvyšuje.

Primární zdroje zátěže působí na učitele v užším, mikrosociálním a mezosociálním prostředí třídy a školy, i když lze najít i prvky s přesahem do roviny makrosociální. Tyto zdroje si učitelé více uvědomují a snaží se je alespoň zčásti ovlivnit. Lze je rozčlenit podle šesti interakčních oblastí, které můžeme rozlišit v činnosti učitele, na zdroje vyplývající z:

- Interakce učitel a učivo – Tyto zdroje představuje např. náročnost učiva, nárůst poznatků a informací, didaktické potíže, které učitel řeší atp.
- Interakce učitel a žáci – Takové zdroje zátěže reprezentují např. potíže s motivací, pozorností a kázní žáků. Významná je rovněž odlišná úroveň jednotlivých žáků ve třídě (viz také výše problematika inkluzivní školy). Ve vztahové rovině se jedná zejména o zdroje zátěže, které plynou z interakce učitel a žák.
- Interakce učitel a pedagogický sbor – Zde souvisí zátěž učitele např. s nedostatkem sociální podpory, ocenění, porozumění, nedostatečnou úrovní spolupráce a chybějící přátelskou atmosférou na pracovišti. Jedná se o velice významnou a ne zcela doceněnou oblast zátěže učitele (viz kap. 3), která v rovině vztahové práce koresponduje se vztahovostí v oblasti učitel – učitel.
- Interakce učitel a škola jako specificky organizovaná sociální instituce – Zdroj zátěže zde představuje např. platové ocenění učitele, časový tlak vyvíjený na jeho práci, krátký odpočinek mezi vyučovacími hodinami (vyplněný často jinými povinnostmi), nepostačující možnost odborného růstu a dalšího pracovního postupu, nízká spoluúčast na rozhodování, přílišná direktivita a rigidita vedení, nepřiměřený kázeňský řád školy, neadekvátní postoje nadřízených, příliš početné třídy atp. Tato oblast koresponduje z velké části se vztahovými rovinami v práci učitele na úrovni vztahu učitel – společnost.
- Interakce učitel a rodiče – V této oblasti zdrojů zátěže vystupuje do popředí pozornosti zejména obtížné individuální jednání s rodiči nebo jejich nezáměr o školní práci dítěte a práci školy vůbec, přílišná kritičnost rodičů vůči škole a učiteli a nedostatek uznání z jejich strany, malá ochota ke spolupráci. Tato rovina opět koresponduje se vztahovou prací učitele v oblasti učitel – rodič.



- Interakce učitel a jiné vnější sociální instituce – Zdroj zátěže zde reprezentuje zejména nezájem některých institucí o spolupráci se školou a učitelem nebo značná formálnost této spolupráce. Tento bod opakovaně koresponduje se vztahovostí v práci učitele na rovině učitel – společnost.

Pozoruhodné přitom je a k zátěži nepochybně přispívá, že učitelé sami sebe hodnotí zpravidla hůře, než jak jsou hodnoceni respondenty v nejrůznějších průzkumech veřejného mínění. Můžeme uvažovat, zda a nakolik se na dané situaci podílí zvnitřnění negativního vnějšího hodnocení, snížené sebevědomí nebo výběrová zkušenost se zpětnou vazbou zejména od problematických „klientů“ a jejich rodin nebo v problematických situacích.

Jistou roli by také mohlo hrát finanční ohodnocení profese, které bývá často chápáno jako jakési neoficiální, leč univerzální měřítko potřeby a společenského přínosu jakékoli profese. Z tohoto hlediska ovšem učitelství jako profese s bídou průměrná může podhodnocovat samo sebe.<sup>23</sup>

Významné se nám jeví také dlouhodobé ladění učitelů. V praxi nejrůznějších výcvikových programů pro učitele se opakovaně setkáváme s tím, že pro učitele je mnohem méně problematická a relativně méně zatěžující jasně (hierarchicky) vymezená komunikace (např. komunikace s žáky). Potíže ovšem vyvstanou při nejasně vymezených či ambivalentních komunikačních kompetencích (např. s kolegy nebo s rodiči žáků), kdy dochází ke kompetenčním střetům a zbytečným konfrontacím pozic jednotlivých účastníků komunikace.

Sekundární zdroje zátěže vycházejí z celkového edukačního systému a jeho ekonomických, politologických, sociologických a psychologických kritérií. Korespondují se základním pojetím sociální role učitele a s řadou změn a nejistot, které profesi učitele provázejí.

V současné době je to zdroj, který vychází zejména z negativních průvodních jevů společenských změn. Souvisí s degradací učitelského povolání v očích veřejnosti, s neadekvátním finančním odměňováním, s ním je spojena rovněž fluktuace mladých a

---

<sup>23</sup> Údaje o platech učitelů mohou být částečně zkresleny metodikou výpočtu. Někdy dochází k zaměnění pojmu mzda/plat (tedy nároková složka) za příjem (celkový příjem včetně činností vykonávaných mimořádně, navíc, v pracovním volnu nebo s podporou grantů).

kvalitních učitelů. Sekundárním zdrojem zátěže učitele je také v současnosti hojně diskutovaná koncepce učitelských studijních směrů diskuse o nutné míře vysokoškolského vzdělání učitelů základních škol a možnosti nahradit vzdělání délkou praxe, vysoká feminizovanost<sup>24</sup> školství atd.

Mlčák (1999) nezahrnuje do své klasifikace obtíže, které pramení z osobního nebo mimoškolního života učitelů. Na druhé straně nepopírá jejich pronikání do pracovní oblasti, kde se tyto zdroje mohou manifestovat a již mohou výrazně ovlivňovat. Za modifikující činitele zátěže učitelů však pokládá zejména osobnostní a situační faktory.

Osobnostní charakteristiky jako velice významný prvek zvládání zátěže potvrzují a prokazují výzkumy (mj. Kebza, 2005), které se zabývají resiliencí (odolností, houževnatostí, vstřícností) nebo zapáleností (engagementem) apod. Člověk, který si vybere učitelské povolání, pravděpodobně disponuje genetickou vybaveností, která vede k aktivnímu postoji k životu, vstřícnosti vůči okolí a mezilidským vztahům, a pomáhá lépe zvládat překážky a řešit problémy. Obdobnou úlohu hraje pravděpodobně i vliv společenského prostředí v průběhu vývoje daného jedince. Přehledné zobrazení zátěžových faktorů nabízí Mlčákův nástin teoretického a výzkumného paradigmatu psychické zátěže učitelů, který uvádíme v převzatém schématu níže.

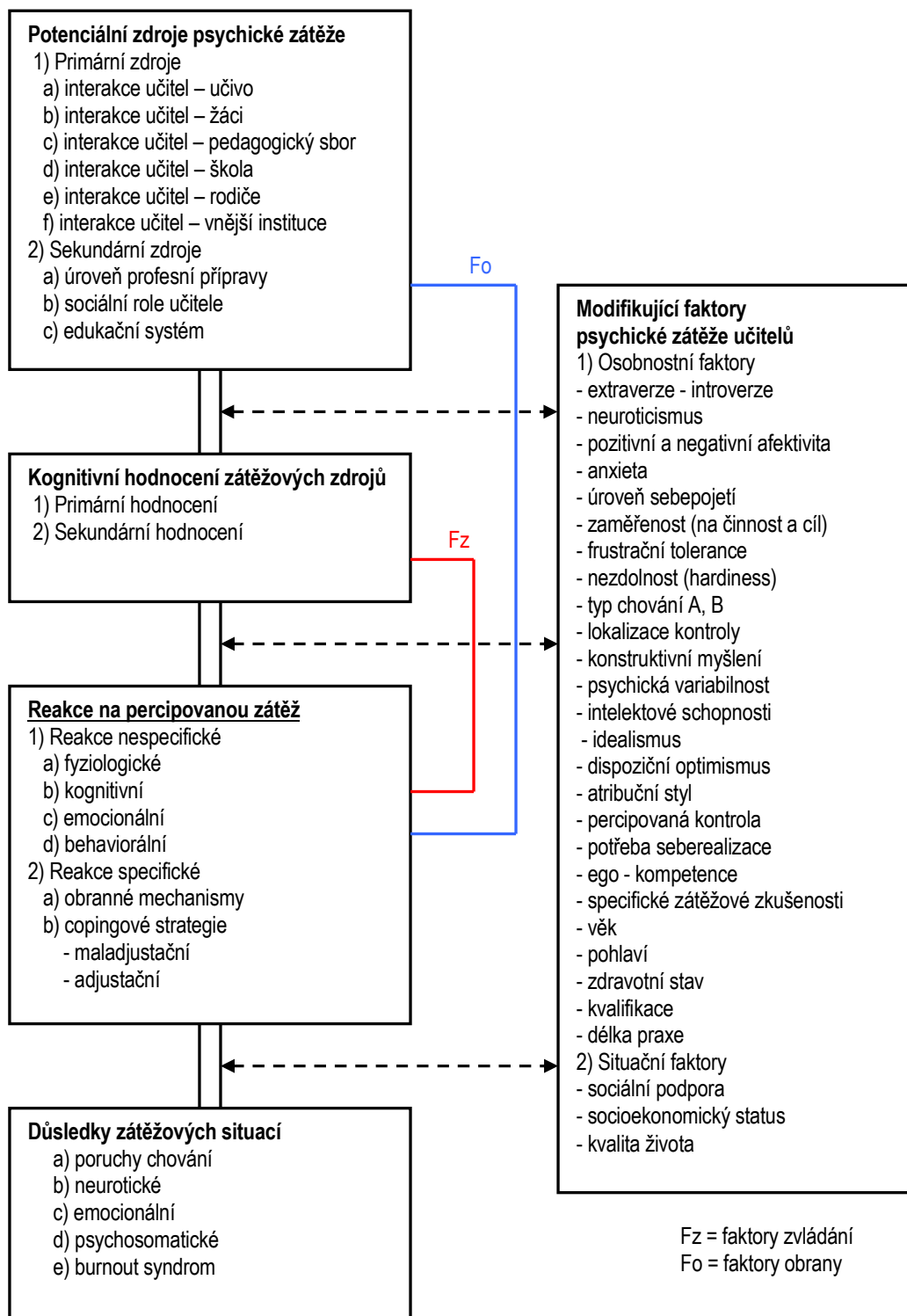
Obdobné zdroje zátěže, které nepříznivě ovlivňují zdraví a výkonnost jedince v učitelském povolání uvádí Vašina (1999), Holeček s Jiřincovou a Miňhovou (2001), Průcha (2002) a rovněž Blahutková, Vacková, Cacek (2002).

Problémem ovšem často zůstává poněkud statické pojetí učitelovy profesní zátěže, jak opakovaně připomínáme. V průběhu životní i profesionální kariéry jednotlivce dochází k řadě změn – na jedné straně jedinec zdokonaluje své intuitivní i strukturované postupy, které slouží k vyrovnávání se se zátěží, na straně druhé nemůžeme přehlížet ani vliv únavy a postupně se zvyšující nároky na potřebnou regeneraci sil učitele. Bez dopadu na tyto kvalitativní roviny prožívání zátěže nezůstává ani kumulování profesních změn a nároků, které jsou kladeny na učitelovo přizpůsobování (viz typické problémy řešené v bálintovských skupinách – 3. kapitola).

---

<sup>24</sup> Otázkou zůstává (viz Řehulka, Řehulková, 2001) – zda je feminizace tak velkou nevýhodou, zejména v souvislosti s nároky na práci učitele se vztahy. Tuto rovinu práce učitele ženy – učitelky nevnímají jako něco nepřírodního, ale přirozeně se s ní ztotožňují.

**Schéma č. 12: Psychická zátěž učitele (volně podle Mlčáka, 1999, s. 121, s využitím Skalníkové, 2005)**



Závěrem bychom mohli provést dílčí shrnutí převažujících zdrojů zátěže v profesi učitele.

A) profese jako zátěž (viz předchozí kapitoly)

B) osobnost a odolnost (týká se zejména predispozic a postupného rozvíjení strategií ke zvládání zátěže)

C) situační proměnné (zejména v této rovině vystupují jako významný činitel změny ve školství obecně a v ČR zvláště)

Tyto zdroje zátěže se pak v souvislosti s novými nároky a specifiky české školy mohou stát východiskem a uzlovými body prevence tak, jak je chápána např. v systému škol podporujících zdraví (Havlíková, 1998).

#### **4.5 Výzkumy zátěže učitelů**

Učitelé jako modelová pomáhající profese jsou předmětem výzkumů zátěže a odolnosti, v praxi však tato zjištění zůstávají poněkud nepovšimnuta a jejich dopad do praxe a manažerských rozhodování v oblasti školství je prakticky nulový. Častěji jsou zkoumána i medializována selhání učitele i školy, v lepším případě zdroje zátěže. Stranou pozornosti však zůstávají protektivní faktory a možnosti praktické pomoci zkoumaným učitelům. Opomíjena je i prevence a následná péče.

Většina úsilí směřujícího k učitelům se soustředí na vzdělávání (poznatky), dluh zůstává ve sféře práce s rovinou prožitku či složkou výcviku potřebných dovedností. Učitelé se tak dostávají do specifické izolace a jsou opakovaně vystavováni rozporu mezi vysokými nároky na svou práci a minimální psychologickou podporou. Učitelé pociťují výše zmíněný rozpor negativně. Nároky, které jsou na ně v každodenní realitě kladeny jak jejich žáky, ale i rodiči, sociálními pracovníky či psychology jsou pak jen další nepříjemnou povinností, nikoli zajímavou a inspirující možností.

Pro úplnost je třeba poznamenat, že specificky významně dopadá tato zátěž na učitele středního věku, u nichž je rovněž zpochybňována předchozí profesní kompetence. Učitel v této fázi své kariéry se velmi často setkává s pochybnostmi o tom, zda je vůbec schopen své dosavadní stereotypy změnit. Škola sama se tak opakovaně dostává do situace převážně negativní zpětné vazby. Zpětnovazební mechanismy se redukují na

negativní kritiku (zvenčí i uvnitř), a tím se současně zvyšuje profesní zátěž jednotlivých učitelů.

Zvláštní charakteristikou profesní zátěže učitele zátěže je řada skrytých zdrojů a rovin zátěže, která zůstává navenek „neviditelná“ a pro nezúčastněné těžko uchopitelná. Takto působí v učitelské profesi zejména rovina vztahová – to jak se vztahuje učitel k žákům, ke svým kolegům i k rodičům a veřejnosti vůbec.

Významný je v tomto kontextu i paušálně negativně kritický postoj veřejnosti k dané profesi, aniž by se kdokoli pokoušel o aktualizaci citovaných údajů či hlubší porozumění dané problematice školy. Učitelé sami pak jsou až příliš zaměřeni na ze svého hlediska podstatnější (tj. výukové a ev. výchovné) obsahy své profese, než aby svou práci a své snažení dostatečně popularizovali. Nedostává se energie potřebné k aktivitám typu public relations.<sup>25</sup>

Pracovní zátěž učitelů je zjišťována všude ve světě, V České republice ji však zvýrazňují i dlouhodobě probíhající významné změny organizačně – společenské, které situaci učitelů komplikují a zvyšují tak míru jejich psychické zátěže. Nemůžeme odhlédnout od permanentně probíhajících modifikací v systému práce školy. Jistý zdroj zátěže vytváří i nároky na neustálé redefinování učitelských kompetencí i na obsahové proměny učitelovy práce a její flexibilitu.

Problémem je i celospolečenský pohled, který posiluje dílčí izolaci školy. Nejsou vzácností názory typu, že zdrojem řady potíží společnosti je právě škola a chyby v její práci, v konečném principu tedy práce učitelů. Na druhé straně se těm, „kdo mají v rukou celou nastupující generaci“, nedostává kladné zpětné vazby a odpovídajícího společenského i pracovního ohodnocení (nemáme přitom na mysli pouze ekonomický prospěch učitelů).

Řada těchto problémů trápí učitele kdekoli ve světě. Specifická je situace rozvojových zemí, kde jsou v centru pozornosti bazální podmínky existence vzdělávacího

---

<sup>25</sup> Specifická je ovšem v tomto smyslu problematika zátěže ředitelů škol, v níž se mísí obojí uvedený aspekt. Ředitelem bývá člověk, od něhož se očekává jak zběhlost v profesních věcech (alespoň dílčí pedagogický úvazek), tak i určitá dávka manažerských dovedností. Přitom sám má také problémy s vytvořením podpůrných vztahů na pracovišti a jeho sociální opora v týmu je diskutabilní, s výjimkou specifické role zástupce ředitele – viz Štětovská, Skalníková (2006).

systemu a nedostatek učebnic či 120 dětí v jediné třídě představuje pro učitele běžnou situaci. S touto situací je samozřejmě situace české školy nesouměřitelná.

Výzkumy zaměřené na sledování nadměrné zátěže, chronického stresu, případně i samotného vyhoření (burnoutu) učitelů různých stupňů, ve shodě s pedagogickou praxí potvrzují, že v průběhu pedagogické činnosti je učitel, podobně jako lékaři, psychologové a terapeuti, sociální pracovníci, ale také např. policisté, nadměrně vystaven působení nejrozličnějších stresorů. Daniel (1999) zjistil, že úroveň zátěže u výše uvedených profesí byla vyrovnaná.

K zamyšlení však vede dílčí výsledek provedené studie. Skupina tvořená učiteli se odlišovala ve výzkumu od ostatních v jednom významném parametru. Šlo o míru uspokojení, které plyne z jejich práce. Nižší pracovní spokojenost učitelů uvádí také Paulík (2002, 2004). Domníváme se, že v kontextu poznatků psychologie práce (viz kapitola 4.3) se toto konstatování může stát zásadní informací. Touto cestou lze mnohem lépe porozumět učitelskému stresu, směřovat k jeho nápravě a prevenci.

Další Paulíkův výzkum pak porovnával učitelské povolání z hlediska zátěže s dalšími 32 profesemi a současně sledoval případné rozdíly mezi učiteli různých typů škol. Výsledky potvrdily, že zatížení učitelů bylo blízké průměrné hodnotě celého sledovaného souboru. Významně se lišily pouze hodnoty učitelů základních škol. Zjištěné hodnoty zátěže zde vykazovaly nadměrnou úroveň.

Podobné výsledky byly získány při sledování emocionálního vyčerpání učitelů v souvislosti s dlouhodobě neuspokojovanou potřebou recipacity, která může po čase vést až k prožitku odosobnění a zatrpknutí. Učitelé základních škol se cítili být (ve srovnání s ostatními sledovanými profesemi) nejméně úspěšní v práci. Celkově výsledky potvrdily poměrně značné riziko syndromu vyhoření, důsledku „dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádávání se s psychickou a tělesnou zátěží“ (Hennig, Keller, 1996, s. 17), právě u učitelů základních škol.

Výskyt zdravotního ohrožení v podobě burnoutu u učitelů středních škol se pokusily zachytit Fialová a Schneiderová (1998). Výsledky studie prokázaly znaky rozvinutého burnoutu pouze u 1,6% dotazovaných. Také studie Drotárové (1999) na vzorku slovenských učitelů všech stupňů škol neprokázala zvýšený výskyt syndromu vyhoření. K opačným výsledkům však dospěl výzkum Kyselovičové (2003). Ta

diagnostikovala plně rozvinutý burnout u 12,2% učitelů ze zkoumaného vzorku. V tomto případě však šlo o specifickou skupinu respondentů. Tvořili je učitelé – frekventanti kursu věnovaného syndromu vyhoření.<sup>26</sup> Můžeme zde tedy uvažovat také o vlivu preventivní práce s problémem na jeho vnímání rizikovou populací a dopady na tuto populaci. Význam může mít samozřejmě i to, kdy a kým jsou data získávána.<sup>27</sup>

Výsledky výzkumů nepřinášejí jednoznačné informace, které se týkají přímo syndromu vyhoření. Významnější závěry poskytují spíše ty studie, které se orientují na přítomnost chronického psychosociálního stresu u lidí pracujících v učitelských profesích. Opakovaně se lze setkat (Skalníková, 2005) s výpověďmi žen učitelek, které jsou samy překvapené, když jim výsledky sebeposuzovacích dotazníků nepotvrzují jejich očekávání, že jsou vyhořelé.

Do určité míry se na této skutečnosti mohou podílet rozšířené informace z masmédií, svou roli tu hraje i vztah k pracovní spokojenosti (jak byl popsán výše). Bylo by však nepochybně nemoudré tyto subjektivně vnímané a hodnocené výpovědi podceňované. Mohou totiž signalizovat potřebnost dobře cílených preventivních aktivit (viz též následující 5. kapitola).

Nelze ovšem podceňovat ani intuitivní obranu učitelů před vyhořením. Specifická se z tohoto úhlu pohledu jeví účast učitelů v různých vzdělávacích kurzech, zejména účast učitelů na pozici frekventantů těchto kurzů. Zdá se, že možnost vyměnit si roli šance na odpočinek od pozice učitele jako člověka odpovědného za proces a výsledky člověka, u něhož převažuje dávání nad přijímáním, sama o sobě působí preventivně. Ne vždy lze ovšem usuzovat na míru ohrožení pracovní zátěží jen podle délky profesní praxe. Často závisí spíše na osobnostním ladění učitele, na jeho hodnocení dané situace, zda zátěž chápe jako výzvu nebo jako pro sebe neúměrné zatížení. Bez vlivu na percepci zátěže nezůstává ani možná kumulace zátěží pracovních a mimopracovních (viz Opelka, 2005).

---

<sup>26</sup> Pro zajímavost pouze 7,43% těchto specifických respondentů nevykazovalo známky vyhoření.

<sup>27</sup> Na druhé straně je ale patrný určitý trend ve výzkumech v ČR, které se zaměřují na učitele a jejich profesi po roce 2002. Stěžejní akcenty výzkumu se postupně přesouvají od důrazu na dílčí specifiky stresu a vyhoření k celostnějšímu pojetí kvality života učitelů, a to i při zřejmé nejednoznačnosti vymezení této kvalitativní roviny.

Svůj podíl na zvýšeném prožívání stresu učitelů může mít i výrazné zastoupení žen v českém školství. Studie Šolcové (1997) totiž prokázaly vyšší pracovní zatížení českých žen (průměrně 72,5 hodin týdně) než mužů (66,6 hodin týdně). Podobně konstatuje vyšší psychický stres (a percepci stresu) u žen ve srovnání s muži (Rice, 1999).

To s sebou přináší větší vystavení žen latentním škodlivým důsledkům stresu. Svou roli tady hraje samozřejmě zatížení mimo profesní práci – řada žen stále vnímá aktivity vázané na výchovu dětí či péči o domácnost jako záležitosti primárně spadající do jejich kompetence a odpovědnosti.<sup>28</sup> Na druhé straně tradiční modely dělby práce v rodině se v České republice postupně mění směrem k rovnovážnějšímu rozdělení povinností (také v závislosti na struktuře profesí partnerů).

Schmidbauerova psychoanalytická koncepce tzv. syndromu pomáhajících (2000) přináší další úhel pohledu na problém zátěže učitele. Tento přístup rozpracovává otázku, vnitřní, často nevědomé, motivace. Taková motivace pak často vede k volbě profese anebo výkonu povolání v oblasti pomáhajících profesí. „Syndrom pomáhajících je spojením charakteristických osobnostních rysů, jež dělají ze sociální pomoci na účet osobního vývoje strnulou životní formu“ (Schmidbauer, 2000, s. 21). Podle výše uvedeného autora lze syndrom pomáhajícího chápat jako specifickou narcistickou poruchu.

„Sociální fasáda“, která se ztotožní s vysokým, strnulým ideálem já, pak znemožňuje skutečné partnerství mezi pomáhajícím a tím, kdo pomoc přijímá. Stejně je tomu i v osobním životě pomáhajícího. Otevřené přiznání emocionálních problémů, slabost a bezmoc je přijímána jen u druhých, ale je zcela nepřipustná ve vlastním sebeobrazu. Je pak jen logickým paradoxem, že nabízená pomoc ze strany pomáhajících se stává běžnou součástí života příjemců této pomoci, ale pro samotné pomáhající (lékaře, psychology, sociální pracovníky nebo učitele), kteří trpí daným syndromem trpící syndromem, je nesnadné si potřebu pomoci připustit.

Jak Schmidbauer upozorňuje, tato skutečnost pak může ovlivňovat i výsledky výzkumů věnovaných zdravím pomáhajících. Často zde nenalézáme žádné odchylky či

---

<sup>28</sup> Možná také proto onen častý jev, dílčího překračování kompetencí učitele a snahy po kompenzování některých problematických funkcí rodiny lze častěji pozorovat u žen učitelek na 1. stupni základních škol.



očekávané trendy, může se však jednat spíše o odraz ideálové normy obrazu pomáhajícího než o objektivně zjistitelnou skutečnost. Podobnými symptomy může ostatně trpět i celá instituce. Taková situace pak představuje značnou zátěž i pro člověka, který netrpí syndromem pomáhajícího. Vnější norma instituce a vnitřní norma jedince se tak dostávají do výrazného rozporu.

V některých bodech je patrná souvislost Schmidbauerovy koncepce s modifikujícími osobnostními proměnnými uváděnými v r. 2002 Mlčákem (viz obr. 12).<sup>29</sup> Rovněž sekundární zdroje zátěže (profesní příprava, učitelova sociální role a edukační systém) nalazáme velmi často v institucích, které trpí Schmidbauerovým syndromem pomáhajících.

Citovaná koncepce přináší převážně pohled na negativní stránky skryté mimo jiné za učitelskou profesí. Lze přitom opakovaně konstatovat jistou diskrepanci mezi implicitně přijímaným míněním veřejnosti a explicitními výsledky, jak je zachycuje např. české sociologické studie Machonina a Tučka (podle Průchy, 2002, s. 186) o prestiži povolání.

Na prvním místě škály prestiže povolání byla (již tradičně) vyhodnocena profese lékaře na poliklinice, již na třetím místě se však, z celkových 99 povolání umístil docent či profesor na vysoké škole, následován vědcem, ředitelem podniku a právníkem. Učitel základní školy byl vyhodnocen na místě sedmém (!), což dokládá vysokou prestiž učitelských povolání. Přinejmenším tímto způsobem o profesi vypovídají respondenti.

Zdá se, jakoby jedna špatná zkušenost se školou, resp. učitelem dokázala převážet řadu zkušeností dobré, o nichž se nemluví. Toto je patrně také jeden z velmi významných činitelů, které se pravděpodobně podílejí na pracovní spokojenosti a sebevědomí učitelů. Korespondují tak výrazně s mírou stresu, kterému jsou učitelé vystaveni. Natolik exponovaná profese, jakou je učitelství, má velké rezervy v pozitivní propagaci své práce.

---

<sup>29</sup> Jako příklad lze použít sebepojetí a ego-kompetence, jejichž úroveň může proměňovat průběh toho, jak učitel vnímá a zvládá psychickou zátěž.

## 4.6 Zátěž jako výzva pro prevenci

Zátěž učitelů představuje tradiční oblastí zkoumání odborníků. Dokonce se v profesi učitele jedná možná o jednu z výzkumně nejlépe zpracovaných oblastí. U pojmu vyhoření byli ostatně právě učitelé, vedle zdravotníků, jednou z prvních skupin, která byla zkoumána a sledována. Musíme se však ptát, zda a v čem se zátěž učitelů v současné době mění nebo jestli situace zůstává stále stejná.

V našich zemích se tímto problémem zabývá řada autorů (Kebza, Šolcová, Mareš a jiní – viz výše). Problémem však zůstává otázka, nakolik je možné specifikovat zátěž učitele a jak přesně ji lze vymezovat. Naléhavým úkolem je otázka, nakolik exaktně a přesně lze vymezit nároky kladené na učitele v kontextu jeho profese (viz např. specifika skryté práce výše uvedená).

Domníváme se, že velmi podstatnou změnou, která dopadá na učitele základních škol, je přenášení jejich kompetencí do sféry, která nebyla tradičně doménou působení školy, resp. učitele. Dominuje zde zejména sféra komunikace, sociálních dovedností, chování v praktických situacích a mezilidské vztahy dynamizované navíc řadou paralelně probíhajících změn ve společnosti.

Jako dodatkový parametr, který profesní zátěž učitele navyšuje, by rovněž bylo možno uvést rozkolísání jistot v učitelské profesi samé. Učitel tak má např. brát svého „klienta jako“ rovnoprávného partnera, přitom v oblasti jeho vlastních (rozuměj učitelových) práv mnohdy není jejich postavení rovnoprávné. Velmi často je tato nerovnováha vychýlena výrazně v neprospěch učitele (Štětovská, 2005). Přitom nároky na žáky důsledně kladené jsou často zaměňovány s nedemokratičností přístupu k nim, třebaže žáci sami náročnost učitele hodnotí pozitivně (Gillernová, 2008).

Navíc se mnohý laik i odborník z jiných oblastí cítí povolán k posuzování práce učitele a školy z jednoho prostého důvodu, že do školy také kdysi chodil. Problematiku vnitřních nároků proměn školy veřejnost již tradičně pomíjí.

Smutnou pravdou zůstává, že všeobecná neinformovanost o průběhu a podobě změn na školách není příznačná pouze pro neškolskou veřejnost. Podobné trendy je možno zaznamenat i mezi středními školami (či víceletými gymnázii) ve vztahu ke školám základním. Méně často, přece však v obráceném směru. Školy tak často ztrácí možnost cíleně pracovat se změnami, které nastaly na nižším či vyšším vzdělávacím

stupni. Kontinuita se tak tříští a místo vzájemné podpory dochází k nechtěnému vytváření bariér v komunikaci mezi školami.

Školství jako obor náročný z hlediska dynamické zátěže relativně velmi často prochází změnami obsahovými, často se mění i akcenty na formu vykonávání profese. Jistota zaměstnání kolísá v souladu s populačními vlnami atp. Do jisté míry se dá říci, že učitel, byť i vykonával celé roky svou profesi (a to i na stejném místě pracovní hierarchie a stejném pracovišti) jako by prošel během své kariéry několika zaměstnáními. Otázkou zůstává nakolik je na tuto situaci připraven a připravován (viz další kapitola). Změny v profesi a s tím související zátěž učitele mohou být pasivně přijímanou zátěží anebo (v lepším případě) výzvou ke kvalitní strukturované prevenci.

## 5 Projekt dlouhodobého výcviku profesních dovedností učitele

*Motto: Skupinové výcviky probíhají jak na akademické půdě, kde jsou součástí příprav studentů na budoucí profesi, tak jsou organizovány různými specializovanými firmami, z nichž mnohé ovšem podrobnější informace o obsahu a průběhu výcviku považují za součást firemního tajemství.*

*S. Hermochová*

Závěrečná část textu vychází z obecných úvah o problematice změn v profesi učitele, jak jsme se s nimi setkávali v literatuře. Navazuje na psychologické dopady těchto změn dokumentované daty z výzkumů, které jsme citovali v předchozích přehledových kapitolách. Do aplikační roviny přináší i zjištění, která plynou z dlouhodobé přímé zkušenosti s prací s učiteli. Neodhlížíme ani od vlastní výcvikové zkušenosti v pozici frekventanta, později lektora a vedoucího výcviku (psychoterapeutický výcvik, sociálněpsychologický výcvik, videotrénink interakcí, bálintovské skupiny, mediace a vyjednávání v konfliktu).

### 5.1 Vymezení pojmu výcvik pro učitele

Na základě shromážděných údajů předkládáme základní koncepci dlouhodobého výcviku pro učitele. Výcvikem zde rozumíme komplexní výcvikový program cíleně zaměřený na specifickou situaci učitelů základních škol v konkrétních podmínkách současné základní školy v České republice. Nejedná se přitom o přesnou podobu programového „rozvrhu hodin“, ale spíše o postižení základních témat a principů tohoto způsobu práce, který pak lze tvořivě a operativně aplikovat dle potřeb konkrétních jednotlivých frekventantů výcviku.

Uvědomujeme si totiž, že mnozí učitelé, kteří skrze každodenní realitu své profese citlivě vnímají současnou problematiku změn a posun akcentů ve své práci, vyhledávají často obdobné aktivity intuitivně nebo na základě osobního doporučení kolegů a přátel.

Existují také oborově zaměřené postupy (výcviky), které pracují s prožitkovou složkou. Obdobnou nabídku dílčí práce s prožitkovou nebo osobnostní rovinou účastníků přináší také řada kurzů celoživotního vzdělávání, nejrozličnější typy kurzů pro veřejnost. Čas od času se učitelé vydávají i na cestu dlouhodobých výcviků, byť orientovaných jinými směry než přímo do oblasti školní praxe. Poptávka po „jiném“ druhu vzdělávání než po čisté teorii, přesných informacích či individuálním samostudiu tedy existuje, otázkou zůstává, zda a nakolik je ve skutečnosti naplňována. Kam se může obrátit učitel, který přes všechny nesnáze učí s potěšením, průběžně se vzdělává ve svém oboru, současně však vnímá, že „cosi“ postrádá, aby mohl dostát nárokům své setrvalé se proměňující profese.

Již v pregraduální přípravě učitelů studenti manifestují potřebu většího množství praktických cvičení, nedostatečné množství tréninku konkrétních praktických dovedností potřebných pro každodenní práci učitele a přímých zkušeností s modelovými situacemi při výkonu profese. Ani postgraduální kursy nejsou v tomto směru žádnou výjimkou.

Učitelé budoucí i praktikující tedy vnímají potřebu většího prostoru pro rozvíjení konkrétní práce se sebou samými, se svou osobou i osobností. Projevují potřebu prostoru pro uskutečnění bezpečné zpětné vazby, prostoru pro ujištění se o svých pedagogických postupech, jejich alternativách či adekvátnosti a hlubším zakotvení vztahové složky pedagogovy práce. Tyto faktory pak mohou výrazně ovlivňovat klima třídy a školy i míru vzájemné spolupráce jednotlivých členů školní komunity, jak to akcentuje např. projekt školy podporující zdraví (Havlíková et al., 1998, 2005). Podobné trendy ostatně dokládají i výše citované výzkumy z oblasti videotréninku interakcí (Bidlová, 2005). Výrazně se interaktivní podoby práce využívá také v seminářích pro rozvoj kooperativního zaměření školy v programu „Dokážu to!“, které směřují k rozvíjení vztahové složky klimatu školy (Kasíková, 2005; Vališová, Kasíková et al., 2007).

V následujícím textu proto jako odpověď na danou situaci předkládáme koncept projektu dlouhodobého výcviku orientovaného převážně na učitele základních škol a stěžejní problémové okruhy jejich práce. Protože danou problematiku shledáváme klíčovou pro vyrovnávání se s nároky změn v profesi učitele, koncipujeme ji v této fázi jako aktivitu postgraduální – tedy určenou učitelům již v praxi působícím. Tak jak je ostatně realizována řada oblastí učitelského vzdělávání formou celoživotního a

následného vzdělávání (Kohnová, 2004; Musil, 1999 aj.). Tuto formu preferujeme tím spíše, že si uvědomujeme specifika postgraduálního vzdělávání a jeho podpůrný význam pro učitele (viz 4. kapitola).

V optimálním případě však předpokládáme možnost přesunu části této formy práce již do pregraduálního vzdělávání, byť dlouhodobé pojetí výcviku bude vždy časový rámec pregraduálního vzdělávání přesahovat. Ostatně již takto navrhovaná podoba modelového výcviku umožňuje zastoupení části frekventantů pregraduálních, kteří přinášejí do výcvikové skupiny žádoucí heterogenitu, nové úhly pohledu i energii jedinců nově do profese učitele vstupujících.

Podobně Švec (1998) uvádí ve své publikaci zdroje, z nichž učitel čerpá při zdokonalování vlastních profesních dovedností. Vychází přitom zejména ze zkušeností s workshopy zaměřenými na efektivní vyučování. Je vcelku příznačné, že se na prvních místech hodnocení objevují výcvikové kurzy a cvičení zaměřená na osvojení a zdokonalování pedagogických a sociálně psychologických dovedností. Jsou zmiňovány vedle inspirací pro účinnou výuku z literatury, kde však respondenti zdůrazňují nutnost i potřebu přístupné formy zpracování.<sup>1</sup> Na dalších významných místech pak těsně následuje výměna pedagogických zkušeností učitelů z různých škol, spolu s možností vzájemných hospitací učitelů.<sup>2</sup> Podstatné je i pedagogické experimentování učitelů, jako ověřování nových a alternativních vyučovacích postupů, které vyžadují nové pedagogické dovednosti nebo modifikaci stávajících dovedností učitele a jeho vyučovacího stylu.

Označení výcvik, které používáme pro tento způsob vzdělávání učitelů, volíme s ohledem na převahu interaktivně laděných aktivit v programu a důraz, který klademe na konkrétní přímou práci se zážitkovými postupy jeho účastníků. Nejde ovšem o klasický sociálněpsychologický výcvik, který pracuje převážně s rovinami rozvoje a kultivace komunikačních dovedností. V následujícím modelu akcentujeme významněji rovněž

---

<sup>1</sup> To je výzva pro autory publikující v oblasti pedagogicko psychologické. Učitelé potřebují informace, ale upřednostňují jejich konkrétní aplikovanou podobu, kterou je snazší uvést do praxe. Exaktní teoretické výstupy, které na tuto potřebu rezignují, vytvářejí mezi teorií a praxí spíše bariéry.

<sup>2</sup> Kontakt učitel – učitel je evidentně při využití zpětné vazby evidentně vnímán jako méně ohrožující než zpětná vazba od hierarchicky nadřazeného nadřízeného. Podobně učitelé ve výzkumu Bidlové (2005) v některých situacích na základě dobrovolného rozhodnutí sdíleli zpětnou vazbu získanou z výuky jednoho z nich společně.

vlastní práci učitele se sebou samým se svou osobností, se zvládáním stresových situací, byť dovednosti sociální a rozvíjení kompetencí komunikačních shledáváme jako podstatný a nepominutelný prvek této jeho práce. Účelem daného programu tedy není naučit se pouze zacházet lépe s komunikací jako takovou, ale být vybaven vhodnými komunikačními nástroji pro konkrétní pracovní situace, s nimiž je jedinec v profesi učitele konfrontován.

Výzkumy uskutečněné u studentů pedagogických fakult (Mareš, 1981; Beneš, Holada, 1986; Vyskočilová et al., 1986; Dobrovolská, 1996; Švec, 1999, 2002 a 2005) upozorňují na to, že konkrétní pedagogické a sociální dovednosti si může učitel osvojit a rozvinout zejména řešením konkrétních pedagogických situací a problémů (s určitou nadsázkou bychom mohli mluvit o rolových situacích). Jejich výsledky však korespondují s osobností učitele, resp. jeho motivací k sebezdokonalování, schopnostmi a dalšími vlastnostmi.

Gillernová (1995) upozorňuje na odlišný stupeň osvojení sociálně psychologických dovedností u učitelů či vychovatelů. Přitom prakticky nezáleží na věku učitele a jeho odbornosti nebo absolutním množství teoretických poznatků. Pedagogické a sociální dovednosti si tedy nelze osvojovat pouhým „kopírováním“ vzorů a příkladů.<sup>3</sup> Tyto příklady a podněty však mohou inspirovat učitele k jejich tvořivé aplikaci v jeho vlastní práci. Při využití pozorování či (video)záznamu chování může být učitel do jisté míry „vzorem“ i sám sobě.

Navrhovaný model výcvikové práce ovšem ani tak neusiluje o mechanické kopírování tradice výcviků psychoterapeutických, jejichž frekventanty se čas od času stávají také učitelé. Úkolem učitele v našem modelu je porozumět svým klientům i sobě samému (jako nástroji, s nímž učitel ponejvíce pracuje), adekvátně rozvíjet vlastní senzitivitu (ve vztahu ke svým svěřencům a rovněž ve vztahu k sobě a k problémovým situacím), pracovat s vymezením vztahových hranic a vlastní profesní odpovědnosti, reagovat na novou poptávku v profesních kompetencích atp.

---

<sup>3</sup> Musíme poznamenat, že frekventanti kurzů se ovšem zpočátku velmi často dožadují univerzálně správných postupů a všeobecně platných návodů pro situace, s nimiž se setkávají. s časovým odstupem teprve usilují o nalezení individuálně specifických postupů a strategií.

Výše uvedené směřování nezaměňujeme se snahou stát se něčím jako terapeutem. Učitel nepotřebuje a nemá „terapeuticky“ řešit problémy vznikající při jeho práci. Do jeho kompetencí ovšem spadá schopnost mít o těchto problémech postačující přehled, nezavírat před nimi oči a včas detekovat problematické situace, které s pedagogickou prací a působením souvisejí, a odhadnout jejich možné dopady.

Do jisté míry by se tak učitel mohl stát jakýmsi „socializátorem první linie“ (nabízí se dokonce určitá paralela s prací lékaře první linie). Učitel může být tím, kdo při prvním náznaku či propuknutí problémů nebo pokud se objeví potřeba individuální a speciální péče o žáka, dešifruje první náznaky komplikací a znale zprostředkuje kontakt (rodiny, žáka, třídy) na příslušné odborníky a specialisty. Pro tyto případy však musí být vybaven informacemi i dílčími zážitkovými zkušenostmi, které se vztahují ke konkrétním situacím a umožňují vytvořit kontakty na následná odborná pracoviště. Učitel se tak v ideálním případě stává platným členem širšího týmu pomáhajících profesí.

## **5.2 Cíle výcviku**

Cílem naší koncepce výcviku pro učitele není jen připravit pedagogy pro práci učitele v podobě učitele – oborového specialisty a učitele – znalého didaktika. Snažíme se vybavit je i strukturovanou zkušeností pro práci se sebou samými tak, jak to požaduje změna akcentů v současné proměňující se škole. Jde o to, jak připravit učitele na roli socializátora a facilitátora sociálního učení (zde rozumějme toho, kdo zprostředkovává vnější svět a napomáhá žákům, aby se do něj bez zbytečných komplikací začlenili i s jeho výzvami nebo riziky).

Uvědomujeme si také, že tato role je na učitele stále více delegována i z jiných tradičních oblastí socializace jako je rodina či vrstevnická skupina.<sup>4</sup> Úkolem výcviku je proto i nabídnout oporu tomu, kdo již takto vymezenou roli učitele naplňuje a je s jejími proměnami obeznámen. Výcviková situace má navíc rovněž umožnit experimentování se svou osobností v modelových sociálních situacích a práci s alternativními komunikačními postupy a stereotypy v relativně bezpečném kolegiálním prostředí bez

---

<sup>4</sup> Kohnová (2004, s. 66) upozorňuje na nezbytnost „konstruovat nový otevřený model profesní způsobilosti pedagoga, který bude více odpovídat výrazně změněným a trvale se měnícím životním situacím žáků...“ a nejen žáků chtělo by se dodat.



přehnané a ohrožující negativní zpětné vazby a bezobsažně negativní kritiky. Akcentujeme zde také nepominutelnou úlohu učitelovy sebereflexe.<sup>5</sup>

Výcvik ve skupině učitelů nabízí zážitek chápající důvěryhodné supervize (viz kap. 3) a napomáhá vytvářet síť podpůrných vztahů sociální opory v kolegiální rovině pracovní sféry. Učitel se tak může bez zbytečných nejistot inspirovat např. konkrétními strategiemi zvládání náročných situací, kterých využívají druzí učitelé. Může si vyzkoušet nové modelové postupy v cíleně navozených konkrétních situacích, v nichž se jeho profesní činnosti v reálu uskutečňují.

### 5.2.1 Východiska výcviku

V této části textu předkládáme základní východiska, na nichž výcvik pro učitele staví. Jejich vymezení je pouze orientační a rámcové, aby bylo možno pružně reagovat na eventuální nové profesní akcenty, které přináší proměňující se role učitele.

Připravit učitele pro nový pohled na profesi. Začlenit např. do osobního inventáře mentálně hygienických preventivních aktivit samotu jako prevenci protiváhu vyhoření v důsledku příliš mnoha sociálních kontaktů. Pracovat na prevenci profesních stereotypů. Zařadit do osobního portfolio i manažerské dovednosti učitele.<sup>6</sup>

Důraz klást zejména na rozvoj sociálních dovedností. V profesi učitele socializátora nemůže chybět důraz na zážitek a prožitkové techniky. Učitel si může ve výcviku projít bezpečným polem nácviku zvládání prožitkově náročných situací u sebe i u druhých a být tak lépe připraven pro obdobný případ potřeby ve své praxi.<sup>7</sup>

Akcentovat práci se sociálními kompetencemi. Výcvik přednostně rozvíjí komunikační a vztahové dovednosti učitelů. Snaží se však při tom o jemné odstínění

---

<sup>5</sup> Sebereflexí rozumíme uvědomování si vlastních zkušeností z doposud řešených pedagogických situací a problémů, včetně jejich reflexe, popisu, analýzy a hodnocení. Zpětnou vazbou pro učitele mohou být názory žáků, hodnocení kolegů nebo využití záznamu jeho vlastní činnosti. Jako sebereflexi ovšem chápeme také vnitřní dialog, který učitel vede sám se sebou v průběhu svých aktivit, při přípravě na ně i v následné reflexi jejich dopadů.

<sup>6</sup> V tomto kontextu vystupuje učitelství jako specifická a velmi komplexní profese ve srovnání s tendencemi k maximální specializaci oborového vzdělávání

<sup>7</sup> Problém mezních situací akcentuje situace současné základní školy, kdy si žák k učiteli může dovolit téměř vše, aniž by přestal být žákem. Učitel na druhé straně disponuje velmi omezenou paletou prostředků. Pokud ji překročí (např. v podobě fyzické odvety), přestává být učitelem – profesionálem.

interindividuálních a intraindividuálních rozdílů a respekt k individuálnímu profesnímu vývoji jedince.<sup>8</sup>

Průběžná péče o práci na sobě, která směřuje k rozvíjení přirozené autority, tvořivosti a hledání nových inspirativních postupů v práci učitele. Současně však respektuje také specifickou individualitu „silných“ profesních stránek daného jednotlivce, které mohou být ovlivněny mj. i věkovými odlišnostmi a délkou praxe toho kterého konkrétního učitele.

Snaha o sledování společenských trendů a souvislostí v oboru a jejich dopadu na chování žáků. Diskusní fórum výcvikové skupiny (realizované v podobě přímého kontaktu, ale s možným elektronickým komunikačním přesahem) do jisté míry rovněž reflektuje prognózu dalšího vývoje profese a pokouší se kvalifikovaně a tvořivě odhadovat, co z těchto změn vyplývá pro školu a práci učitele v ní. V navazujících fázích výcviku tak skupina rozvíjí složku hodnotící sociální opory pro své účastníky.

Snaha o individuální přístup a práci s konkrétním učitelem. Tento způsob práce pak umožňuje učiteli i nově přistupovat k individuální práci s žákem.

Individuální specifika a odlišnosti v práci konkrétního učitele pojímaná jako přednosti. Žák se vyrovnává s odlišnou podobou pedagogického přístupu i autority a rozvíjí tak bohatství vlastních sociálně psychologických dovedností. Podobné pravidlo platí i pro respektování genderových odlišností.

Reflektování rostoucího významu nezáměrného výchovného působení (v pedagogických vědách se zpravidla upřednostňuje pojem skryté kurikulum učitele). V souvislosti s posunem a proměnou společenských závazků školy i profesní role učitele jsou totiž učitelské názory a postoje k záležitostem výukovým i mimovýukovým mnohem významnější, než se původně předpokládalo.

Důraz na práci s limity a hranicemi tvoří podstatnou složku profesní kompetence současného učitele. Výcvik směřuje k akceptaci toho, že učitele rozhodně nemůže být ve všem ideální, ale má možnost pracovat se svými silnými stránkami a přednostmi ve

---

<sup>8</sup> Jiné akcenty potřebuje začínající učitel – např. práce s trémou, „testováním“ jeho autority ze strany žáků apod. Naproti tomu jiné momenty jsou důležité pro učitele po víceleté rutinní praxi – obnova nadšení, citlivá práce s vlastní kondicí, umění dělit se o úkoly s kolegy, ale též s jinými odborníky, organizace času, obnovování smyslu vlastní profese, práce s pochybnostmi...

vztahu ke své profesi.<sup>9</sup> Stejně tak učitel pracuje s reflektováním toho, co je skutečně jeho odpovědnost a kde se nechává vmanipulovat do neadekvátního přejímání odpovědnosti za druhé (viz též 3. kapitola – častá témata bálintovských skupin).

Odpovědnost uplatňovaná nejen vůči žákovi ale i vůči učiteli samému. Učitel sám je veden k odpovědnosti za své zdraví, psychickou kondici a další rozvoj. V této rovině se tak stává inspirací pro své žáky a poskytuje možnosti k pozitivní nápodobě<sup>10</sup>.

Zaměření spíše na proces než jenom na konkrétní a měřitelné výstupy. Disproporce procesní a cílové orientace vystupuje do popředí zejména při dlouhodobých cílech. V počátcích výcviku převažují spíše krátkodobá konkrétní kritéria než velké cíle v nedohlednu.

Postupně se touto cestou v průběhu výcviku vytváří prostor pro učitele jako takové, aby aktivně formulovali svou další poptávku a přebírali na sebe ve výcviku stále významnější a aktivnější roli. Práce ve výcviku i následné kontakty rovněž využívají možností moderních komunikačních médií a sdílení elektronického prostoru jako neformální vztahové sítě (viz např. projekt virtuální sborovny, Skalníková, 2005; Kasíková, 1997, 2005; Vališová, Kasíková, 2007). Je tak umožněno i vytváření těsnějšího kontaktu a propojení mezi zkušeným učitelem s praxí a začínajícím učitelem (zde nezáleží primárně na věku, ale spíše na délce praxe). Tímto způsobem lze vytvářet také alternativní zdroje sociální opory pro všechny zúčastněné i využít inspirativně propojení informací o práci různých škol navzájem.

### 5.3 Tématické okruhy výcviku

Celý výcvik směřuje k možnostem práce se sebou samotným, k poznání sebe sama a k využití svých konkrétních individuálních potencialit v pedagogické práci, kde neexistuje „jen jediný model učitelství“ (Kohnová, 2004, s. 66). Lektoři ve výcviku tak

---

<sup>9</sup> Neexistuje pouze jedna jediná podoba „ideální“ osobnosti učitele. Nemá tedy např. profesionální mít všechny své svěřence stejně rád. Kvalifikovaný a kvalitní profesionál však má vědět, kde musí investovat do dobrého vztahu k žákovi více energie a volního úsilí a hledat pozitivní stránky toho druhého a kde bude naopak komunikace a vztahovost fungovat bez problémů sama.

<sup>10</sup> Konkrétní pedagogická praxe nabízí řadu modelových situací, kde je možno tento přístup uplatňovat. U mladších žáků je v tomto smyslu zatím nedoceno např. pozitivní využití rituálů ve škole. Řada učitelů s nimi ovšem pracuje na základě vlastní dobré zkušenosti (např. přeladění na začátku a konci hodiny, sjednocení a obnova pozornosti ve třídě atp.).

pouze v minimálním rozsahu představují lektory přednášející teorii. Mnohem častěji vystupují jako interagující trenéři a maximálně směřují k partnerskému koučování svých frekventantů z řad učitelů. Inspirují tím učitele a vedou je k práci s vlastní osobou a osobností. Tedy k práci s nástrojem, kterého ve své profesi zkušený učitel musí stále více využívat.

#### Témata (moduly) výcviku

- práce se zátěží: představuje zejména nácvik praktických dovedností, které slouží ke zvládnutí zátěžových situací. Předkládá individuální výběr postupů autoregulace s ohledem na konkrétní individuálně specifickou osobnost a momentální vývoj daného učitele. Nabízí také nácvik technik pro zátěžové situace s využitím rolových situací z konkrétního života ve škole. Tyto techniky lze po nacvičení automaticky „nasadit“ v potřebné situaci.

Jednotlivé kroky programu směřují k možnosti do jisté míry zautomatizovaného využití naučených technik v situaci potřeby, bez dlouhého promýšlení a volby strategií. Součástí tohoto modulu je i diagnostika vlastního stavu, míry opotřebení učitele ve vztahu k délce praxe a rizika selhání v zátěži. Program rozvíjí schopnost citlivé detekce varovných signálů, které často vysílá vlastní organismus. Učitelé jsou vedeni k tomu, aby včas (rozuměj preventivně) pracovali s možností vlastního selhání či oslabení a neodkládali vlastní problémy (i zdravotní) do doby, kdy se mohou pro ně stát nezvládnutelnými. Specificky tu lze rovněž přihlídnout k strategiím řešení zátěže ve vztahu k genderovým specifikám (obdobně Van der Pompe, De Heus, 1993).<sup>11</sup>

- práce se zpětnou vazbou: nabízí zejména využití audio a video zpětné vazby. Zahrnuje také proces adaptace na tento způsob práce a pozitivní zpětnou vazbu pro jednotlivé učitele. Směřuje k využití zpětné vazby při přehrávání modelových i reálných konkrétních situací ze školního života a k nácviku alternativních osobních komunikačních strategií. Zdůrazňuje hledání pozitivních momentů vlastní práce a využívá základních prvků videotréninku interakcí.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> S. Hollingworth (1995, s. 18) doslova uvádí „Teaching is not just work; it is gendered work“. Rovněž Redersdorff a Martinot (2003) se zmiňují o souvislostech genderových charakteristik a sebeocení žen

<sup>12</sup> Řada autorů (Bidlová, 2005; Hapala, 1980/81; Horák, 1988; Švec, 1998; Nelešovská, 2005) upozorňuje význam videozáznamu učitelovy činnosti v procesu osvojování si sociálních i pedagogických

- práce se vztahy: zdůrazňuje zejména vytváření podpůrných sítí a jejich význam pro kvalitu práce učitele, pro jeho zdraví a pocit pohody. Učitel vystupuje také jako zdroj a významný ovlivňovatel vztahů ve školní třídě. Program nastoluje problematiku percepce vztahové sítě a možných rizik. Otevírá otázky práce s hranicemi vztahů v pomáhající profesi.

- individuální silné stránky - práce s osobním „portfoliem“ jednotlivého učitele: zde znamená zmapování, jaké možnosti a přednosti dávají k dispozici osobnostní charakteristiky u konkrétních jednotlivců. Zaměřuje se také na cílené směřování dalšího rozvoje, do oblastí, které učitel pocítuje jako významné.

- práce se zisky z profese: přináší uvědomění si individuálních profesních pozitiv a jejich význam v životě konkrétního učitele. Rozvíjí schopnost pracovat s pozitivní rovinou života čerpat z ní satisfakci a pocit smysluplnosti.<sup>13</sup>

- schopnost týmové práce: akcentuje význam komunikace s kolegy. Předkládá alternativní modely zvládání konfliktních situací jako náhradu za často neadekvátně preferované konfrontační strategie. Využívá analýzy záznamu učitelova vystupování v konkrétních situacích.

- práce s koučováním žáků: seznamuje se základy koučování v práci se žáky i rodiči. Nabízí nové možné způsoby a perspektivy vzájemné komunikace. Zvažuje využití koučování pro motivaci k hlubšímu studiu konkrétního předmětu. Předkládá koučování jako způsob práce s nadanými dětmi. Rozvíjí koučování v práci učitele s učitelem. Pracuje s výše zmíněnými momenty formou nácviku komunikace v konkrétních rolových situacích.

- práce s nezáměrným výchovným působením (s tzv. „skrytým kurikulem“) učitele: přináší zvědomění skrytého kurikula konkrétního učitele a uvědomění si jeho významu ve vlastní práci. Umožňuje porovnání vlastní představy a percepce kolegů ze

---

dovedností. Učitel tak získává dílčí informace o „technice“ svého pedagogického výkonu (výkonu pedagogické činnosti), ale především může vnímat a vidět sebe sama z určitého odstupu a mnohem přesněji reflektuje své jednání v dané sociální situaci.

<sup>13</sup> Rozvíjet pozitivní úhel pohledu není v naší kultuře vždy snadné. S tejně tak u učitelů je mnohem snazší zmapovat, co je pro ně v profesi obtížné, na rozdíl od jevů, které činí jejich profesi přitažlivou (viz též kap. 4 – výzkumy zátěže učitelů). Roli zde může hrát i určitý druh obrany před zjednodušujícím pohledem na profesi zvenčí, který naopak přeceňuje výhody a nedoceňuje nároky učitelovy práce.

skupiny pomocí analýzy záznamů konkrétních situací. Nabízí korekci možných posunů a změn v komunikaci.

Tato rovina dovoluje učitelům přesněji pracovat s rovinou socializace, která se manifestuje v jejich postojích a názorech. Umožňuje jim postihnout přesněji, co vlastně tímto nezáměrným výchovným působením svým žákům skutečně sdělují, s čím je konfrontují. Zvyšuje citlivost pro eventuální rozpor mezi manifestovanými a skutečně žitými názory a postoji učitele. Snaží se tento rozpor uvést do většího vzájemného souladu.

- diagnostika a senzitivita k sobě: upozorňuje na potřebu včasného postihnutí varovných signálů možného selhání na úrovni somatické, psychické a sociální, resp. komunikační. Učitelé se zde zaměřují zejména na odpovědnost k sobě. Pracuje se zde s pocity ohrožení, selhání a percepce míry vlastní kompetence v těch situacích, kdy učitel potřebuje vyhledat pomoc pro sebe.

- práce s autoritou a konfliktními situacemi: dovoluje učiteli dále rozvíjet vlastní senzitivitu, pokud jde o různorodost autorit. Učitel rovněž mapuje své postoje a limity v této oblasti.<sup>14</sup> Tato oblast práce směřuje k uvědomění si struktury své autority a nácviku situací, kdy učitel jako autorita vystupuje. Pracuje se zejména se střetáváním s autoritou učitele v konfliktních situacích. Rozvíjejí se alternativní strategie chování a jednání v konfliktu ve škole.

- prevence vyhoření:<sup>15</sup> učitel postupně rozvíjí citlivost vůči vlastní kapacitě vztahovosti. Reflektuje využití individuálních limitů i proměn této vztahovosti v průběhu školního roku, kdy se tolerance ke vztahové zátěži periodicky proměňuje.

Učitel zde také hledá vhodné způsoby individuálně preventivních aktivit. Snaží se vytvářet si osobní pozitivní preventivní rituály, případně rozvíjet pozitivní zkušenost se samotou.

- práce s pocitem bezpečí: učitel v této rovině reflektuje prožitek bezpečí ve své práci a pokouší se o podobný vhled do prožitku žáků. Aktivně trénuje vytváření

---

<sup>14</sup> Učitelem i autoritou lze být různým způsobem. Unifikované popisy nerealistického ideálního učitele na to často zapomínají.

<sup>15</sup> Podle Maslacha (1978, s. 56) lze vyhoření chápat jako „emotional exhaustion resulting from the stress of interpersonal contact“, přičemž právě na tyto interpersonální kontakty klade práce učitele v současné škole stále větší nároky.

atmosféry důvěry a bezpečí a hledá cesty k rozvíjení tohoto prožitku ve své práci i mimo ni.

- potenciálně problémová témata: se dotýkají percepce problémových jevů ve škole a společnosti očima učitele, který se s nimi setkává v běžném životě. Zaměřují se na percepci rizik a možnosti učitele, jak je ovlivňovat v preventivní školní práci. Jde přitom i o rozvíjení „dobrého“ odhadu, které oblasti se mohou v blízké době stát v životě školy (nebo společnosti, která pak na školu deleguje prevenci jevu) problémem. Do jisté míry bychom tak mohli mluvit o nácviku znalého školně – preventivního prognózování.

- práce se supervizí „nápomocnou“ nikoli devastující: nabízí možnost opřít se o vztahovou síť i při využití nových komunikačních technologií (např. supervizní chat, virtuální sborovna). Obdobné možnosti již byly otestovány, jako navazující aktivity programu Dokážu to! (Kasíková, 2005). Zatím se však stále ještě jedná o aktivity nesystematické.

## **5.4 Časové rozložení výcviku**

Předpokládáme dlouhodobější charakter práce v podobě výcviku tak, aby byl vytvořen prostor pro rozvinutí dlouhodobějšího procesu zrání učitele. Snažíme se respektovat, že profesní kariéra učitele má svou dynamiku – dílem vázanou na věk učitele, dílem na délku praxe (resp. délku souvislého působení v profesi) a není tedy možno ji mechanicky zjednodušovat.

### Fáze výcvikové skupiny

1. základní: Jako základní modul volíme rozsah tří let práce uzavřené skupiny (v odůvodněných případech polouzavřené skupiny). Tento model respektuje obvyklou dynamiku času obdobných výcvikových skupin a dává frekventantům možnost projít charakteristickým obdobím koheze, odporu a postupného dosažení na skupině nezávislého vidění situace.

Po dobu tří let předpokládáme výcvik vždy v podobě jednoho týdenního soustředění a dvou až tří víkendových setkání v průběhu jednoho roku. V optimálním případě by mělo být možné přizpůsobit tomuto programu dopředu učitelův rozvrh, tak

aby se vždy zachoval alespoň jeden volný den pro učitele před nástupem do výuky, zároveň by ale měl alespoň část programu věnovat ze svého volného času<sup>16</sup>.

V této základní podobě výcviku se postupně přesouvá organizace času a programu z lektorů směrem k frekventantům. Na počátku výcviku tak učitel častěji vystupuje v pasivnější roli „žáka“ méně organizačně zodpovědného za práci skupiny. Postupně však přejímá zodpovědnost za dění ve skupině a její směřování. Frekventanti nejpozději v posledním roce velmi aktivně ovlivňují výběr témat a konkrétních problémů, s nimiž se pracuje. Postupně také přinášejí do programu skupiny více vlastního konkrétního materiálu ze své praxe.

2. rozšiřující: Na základní tříletý modul by pak navazovala rozšiřující pětiletá fáze zajišťovaná výhradně víkendovými soustředěními (maximálně čtyři bloky, realističtěji vidíme tři v průběhu jednoho roku), kdy by opět alespoň jeden víkendový den zůstal pro učitele zachován jako volný.

V této fázi výcviku jsou už frekventanti převažujícím garantem setkání, přicházejí s aktivní objednávkou problémových okruhů a témat, jimiž se bude skupina zabývat. Struktura práce se dílem rozvolňuje směrem k méně strukturovaným postupům. Ve skupině se akcentují prvky svépomocných a samořídících skupin.

Lektoři ustupují z centra dění skupiny do pozic nenápadných moderátorů a facilitátorů skupiny, třebaže zůstávají odbornými guaranty výcvikových aktivit. Relativně pevný program práce se mnohem více individualizuje podle aktuálních potřeb členů skupiny a míry naléhavosti konkrétních problémů.

3. supervizní a podpůrná: Nástavbová supervizní varianta by mohla trvat dva a více let podle potřeb skupiny, eventuálně by se do ní mohlo integrovat více skupin, při postupném úbytku frekventantů. v této fázi se skupina schází cca dvakrát ročně na víkendové soustředění. V aktivitách převažuje supervizně laděná práce se zpětnou vazbou. Řeší se situace „na objednávku“ konkrétních členů skupiny.

---

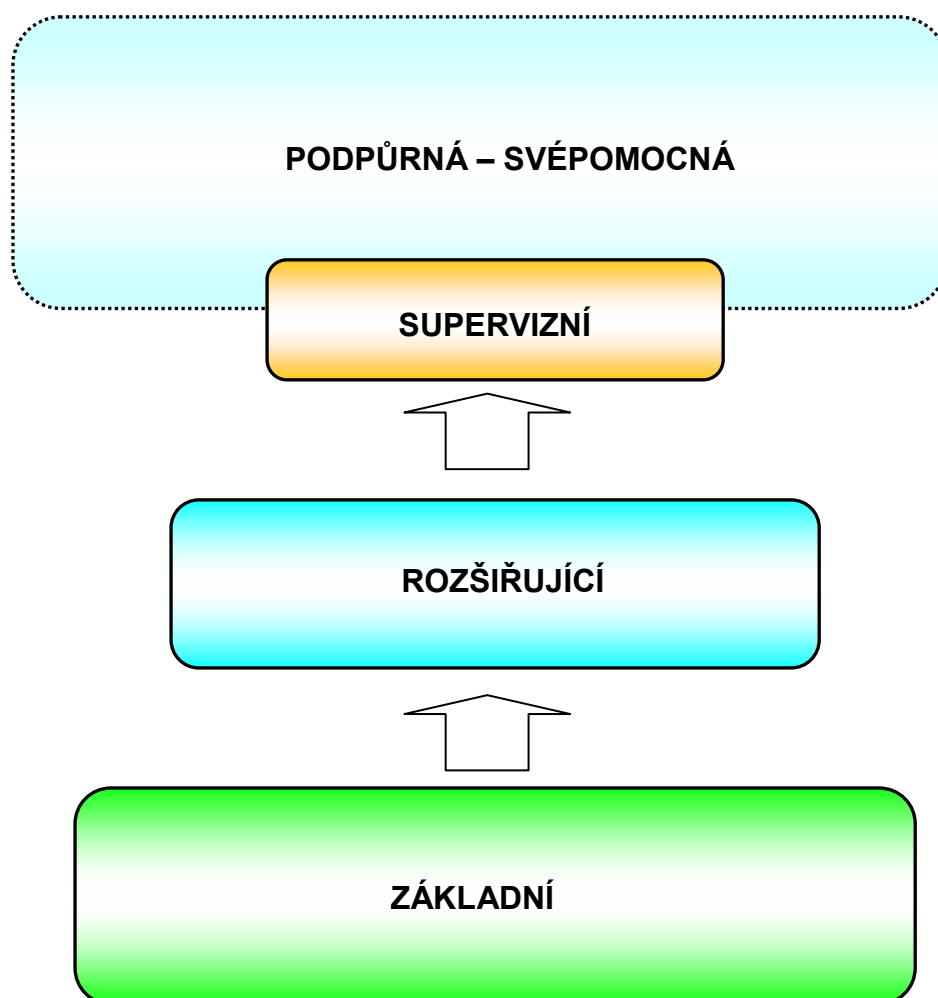
<sup>16</sup> Předpokládáme citlivou práci se specifickým „kampaňovým“ charakterem práce základní školy, kdy dlouhodobá týdenní soustředění jsou situována do relativně klidné části školního roku – např. říjen/ listopad, únor/ březen apod. tak, aby nepřítomnost učitele na pracovišti nepříznivě neintervenovala do organizačně složitých období zahájení školního roku, pololetí, zápisu nebo přijímacích zkoušek. Pro část výcviku je rovněž možno cíleně využít doby školních prázdnin.



Výcviková skupina funguje i v mezidobí jednotlivých setkání. Do popředí vystupují rovněž možnosti elektronické komunikace, ev. lze zvážit zřízení elektronického diskusního prostoru v podobě uzavřené diskusní místnosti či konference. Z takto vzniklé podpůrné sítě se také rekrutují noví lektori-specialisté pro nově vzniklé skupiny.

Schématicky je postupné vrstvení fází ve výcviku zachyceno na níže uvedeném schématu.

**Schéma č. 13: Postupné vrstvení fází výcviku v čase**



Skupina v průběhu svého vývoje při dodržení dílčích základních pravidel funguje stále výrazněji směrem k samořídící bázi a supervizní práci s konkrétními problémy, které přinášejí její účastníci. Báze podpůrné sociální sítě se dílem přesouvá do roviny moderního elektronického komunikačního prostoru (možnost zřízení virtuální komunikační skupiny, „virtuální sborovny“ dílem poskytují stávající diskusní místnosti

na některých serverech) s sebou přináší rovněž provázání a propojení škol, v nichž frekventanti pracují.

Specifika české internetové komunity ovšem naznačují, že k důvěře a důvěryhodnosti komunikace na internetu přispívá osobní znalost komunikujících, z toho vychází i náš návrh, který předsouvá vytvoření komunikační vztahové sítě na bázi osobních kontaktů před využití internetového prostoru.

Vzhledem k vysokému zastoupení důchodců mezi vyučujícími není nutno odchod z plného pracovního úvazku považovat za nezbytný důvod k ukončení členství, i zde může vztahová síť přinášet oboustranné efekty a obohacení.

#### Harmonogram práce skupiny v průběhu dne

Předpokládáme intenzivní celodenní bloky práce ne zcela jednotné délky (cca 60 – 90 minut základního modulu). Protože jde i o navázání neformálních vztahů ve skupině, doporučujeme minimálně patnáctiminutové pauzy v hlavním programu a delší volno v polovině dne, aby byl zachován dostatek času pro komunikaci mezi jednotlivými účastníky. Přitom je nezbytné zachovat určitou minimální míru nestrukturovaného společného času skupiny, aby byl dán dostatek prostoru pro navazování neformálních kontaktů a vznik přirozené sociální sítě vztahů mezi frekventanty ve skupině.

S ohledem na to, že prezentovaný program má sloužit i jako model vhodného zacházení s profesní zátěží, je třeba dbát na zachování přiměřeného množství přestávek. To garantuje jak zkracování programových bloků v průběhu dne tak i odlehčenější charakter večerního programu, kam není vhodné zařazovat mezní existenciální témata. Je dobré pamatovat i na přiměřené množství fyzických aktivit a práce s tělem obecně.<sup>17</sup>

Proporce programu a volného času mohou být předmětem diskuse, avšak vzhledem ke kumulovanému modelu výcviku v čase preferujeme v průběhu jednotlivých setkání spíše intenzivnější práci.

---

<sup>17</sup> Na základě dosavadních zkušeností se nám osvědčuje „školní“ doba začátku kolem osmé hodiny ráno a nepřekračování konce programu po 20.30. Jednotlivé programové bloky jsou předem známy a program předem avizován a dostupný účastníkům. Volitelné varianty aktivit jsou k dispozici příležitostně. Garant programu dbá na proporcionalitu aktivit, jichž se frekventanti zúčastňují, tak aby jejich zátěž v průběhu výcviku nebyla extrémně jednostranná (proto např. kombinuje verbální, pohybové, výtvarné a zpětnovazební techniky).

## 5.5 Vedoucí a lektoři

Vhodný tým lektorů určený pro výcvik by měl být přiměřeně mezioborový. Předpokládáme účast zkušených psychologů a pedagogů, podmínkou jsou však lektoři s praktickou zkušeností s konkrétní školní prací. Výhodou je v tomto případě praxe školního psychologa nebo vlastní přímá pedagogická zkušenost. Minimálně v začátcích výcviku se tak zvyšuje důvěryhodnost týmu lektorů, protože učitelé relativně často zažívají situace, kdy jim něco doporučuje odborník bez dostatečné přímé znalosti podmínek školní práce.

Předpokládáme nejčastěji práci ve dvoučlenných týmech lektorů. Ty mohou sloužit i jako model pro spolupracující komunikaci učitele. Do jisté míry zde předjímáme model, kdy při přijetí konceptu inkluzivní školy (Kocurová, 2002), pracuje učitel v úzké kooperaci s asistujícím pracovníkem specialistou, který umožňuje začlenění žáka se specifickými potřebami do běžného pracovního procesu třídy.

Přitom by dvojice či trojice lektorů představovala garanty programového a organizačního zajištění výcviku. Odborní specialisté na konkrétní problematiku by byli přizváni podle potřeb a vývoje skupinového dění, rovněž s ohledem na konkrétní poptávku jednotlivých účastníků výcviku nebo na objevení specifického naléhavého odborného problému.

Nezbytnou podmínkou tohoto druhu práce s frekventanty je samozřejmě zkušenost lektorů s nějakou formou interaktivních výcvikových technik, která jim dovoluje vystupovat jako sociální model v obtížných situacích a nabízet různé způsoby zvládnutí práce s vlastní osobou. Pro dobré pedagogické a lidské zrání frekventantů je také nezbytné, aby lektoři (a to i lektoři teoretických bloků) byli se svými tématy lidsky a emočně vyrovnaní a mohli touto cestou poskytovat svým svěřencům ve výcviku inspirující model.

Považujeme rovněž za nezbytné, aby lektoři hluboce rozuměli svému vztahu ke škole, vzdělávání a učitelům a nevnášeli tak do výcviku vlastní zranění ze školních selhání a negativní vztah k instituci samé či těm, kdož v této sféře pracují.<sup>18</sup>

S ohledem na význam zdravotní problematiky v práci učitele, považujeme za velmi vhodné doplnit příležitostně lektorský tým o praktického lékaře či hygienika (v této rovině uvažujeme samozřejmě také o zdraví učitelů, nejen žáků) a rehabilitačního pracovníka či fyzioterapeuta. Tito odborníci mohou zodpovědět jak otázky dotýkající se dopadu zdraví učitele do sféry tělesné, tak přinést do výcviku i praktickou zkušenost kompenzačních a rehabilitačních pohybových aktivit. V učitelské praxi je často podceňovaná kvalita péče o vlastní zdraví i význam preventivních pohybových aktivit.

Vedle „viditelného“ týmu lektorů by měla existovat i jeho „skrytá“ podoba. Zde máme na mysli síť supervizorů, kteří jsou určeni pro lektory samotné. Skrytý tým mohou vytvářet také ev. předjednané kontakty na poradenská či lékařská zařízení, na něž je možno se obrátit, pokud by se v průběhu výcviku otevřel u frekventantů závažnější problém, který by vyžadoval specifickou konzultaci nebo individuální následnou péči.

Předpokládáme, že frekventanti budou postupně v průběhu výcviku přebírat i větší podíl na organizačních i programových aktivitách skupiny. A budou se tak postupně přesouvat do role plnoprávního spolupracujícího garanta výcvikové práce. Také touto formou se budou připravovat na roli podpůrnou (roli poskytovatele sociální opory např.) jak pro sebe sama, tak pro ostatní kolegy.

## 5.6 Frekventanti

S ohledem na zkušenost s dynamikou různých výcvikových skupin a ve snaze přiblížit výcvikové prostředí realitě učitelovy každodenní praxe doporučujeme pracovat s heterogenní skupinou. Samozřejmě, že heterogenita genderová nebude reprezentativní z hlediska základního souboru populačního, snížený (až symbolický) počet mužů ve skupině však dobře reprezentuje poměry v současném českém základním školství.

---

<sup>18</sup> Jak nesnadné je překonání takové osobní negativní zkušenosti, o tom svědčí zkušenosti řady učitelů, kteří musí u rodičů svých žáků překonávat nedůvěru ke škole indukovanou před řadou let v průběhu jejich školní docházky.

Nosným prvkem skupinové dynamiky je rovněž heterogenita věková, která přináší vítanou různorodost úhlů pohledu na řadu problémů. Začínající učitelé pak mohou svým starším kolegům připomínat jejich vlastní potíže po nástupu do praxe a získat i cenná doporučení, co těm starším v konkrétních případech pomohlo. Rovněž vědomí relativity a přechodného charakteru některých problémů je cennou zkušeností.

Starší kolegové naopak mohou načerpat od mladších jistou ještě neunavenou podobu nadšení do práce. Může je inspirovat rutinou nerozostřený kritický pohled na situaci konkrétní školy i řadu generačně ovlivněných pohledů na problémy a normy školy.

Tato různorodost by měla být rovněž doplněna heterogenitou délky praxe, která ne vždy kopíruje předchozí dělení generační. Služebně „starší“ ač věkem mladší učitel pak doplňuje názorové spektrum směrem k úplnosti. Oživením dynamiky skupiny mohou být rovněž účastníci, kteří se teprve připravují na roli učitele a mohou do celkového dění vnášet úhel pohledu nezatížený stereotypy, které vytváří dlouhodobá rutinní praxe učitele.

Na základě zkušeností se supervizními semináři doporučujeme rovněž heterogenitu oborovou, která napomáhá vyvažovat leckdy úzce jednostranný pohled specialisty a vyzdvihuje do popředí pozornosti obohacující víceznačnost reality. Tato heterogenita přináší do centra pozornosti rovněž problematiku profesního vymezení učitel versus oborový specialista a je cennou šancí pro změnu úhlu pohledu zejména pro učitele vyššího stupně základní školy. (Skupina složená z učitelů různých aprobací si méně „notuje“ v problémech, které sdílí, zato se však intenzivněji vzájemně inspiruje.)

V souvislosti s posledně zmiňovaným přístupem uvažujeme práci se skupinou učitelů škol základních a kalkulujeme tedy se smíšenou skupinou učitelů prvního i druhého stupně. Tato heterogenita pak může v mnohém obohatit pohled obou skupin učitelů o nové roviny vzájemné spolupráce.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Takový model má ostatně již své předchůdce. Řada základních škol usiluje o vyšší míru propojení učitelů obou stupňů tou cestou, že nechává vyučující některých předmětů působit na jiném stupni – typicky učitelé jazyků nebo přírodovědy apod. na prvním stupni, některé estetické výchovy naopak zajišťují učitelé původem ze stupně prvního. Oběma skupinám učitelů to přináší komplexnější pohled na žáka a propojuje se tím i přirozené společenství školy do jednoho celku.

Zejména v počátcích výcviku preferujeme rovněž heterogenitu pracoviště. Na znejišťujícím poli výcviku se většinou snáz otevřeně projevuje těm lidem, kteří nepřicházejí ze stejného pracoviště. Výcvikové situace tak nejsou zbytečně zatíženy stávající strukturou vztahů, sympatií a antipatií kolegů.

Vzhledem k možné fluktuaci v oboru ovšem není tento požadavek na účastníky výcviku absolutní. Práce s reálným týmem jednoho pracoviště může naopak přinést nečekaně pozitivní dlouhodobý efekt pro celkové klima školy (viz též Bidlová, 2005). Určitý čas si však vyžádá, aby k takovému rozhodnutí došli zúčastnění v důsledku vlastní volby. I z tohoto důvodu je heterogenita pracovišť patrně realističtější požadavkem.<sup>20</sup>

Z hlediska velikosti skupiny uvažujeme práci v menších skupinách (ideálně do 15 osob), aby byl dostatek prostoru pro individuálně zaměřenou pozornost ve směru k jednotlivým frekventantům. Dlouhodobá zkušenost (Gillernová, Štětovská, 2001, 2003) vede k závěru, že se skupinou kolem 20 lidí musí pracovat minimálně dva lektori. I v tom případě je však vhodné doplnit práci o ryze individuální aktivity.

## **5.7 Způsob vedení a organizace**

Směřujeme k tomu, aby centrem pozornosti výcvikové práce byla skupina učitelů, která postupně transformuje sama sebe do roviny svépomocné opěrné sítě a samořídícího systému. Skupina učitelů, která je stále více schopna zacházet se svou autentickou osobností jako s kvalitním a kvalifikovaným nástrojem onoho širšího procesu socializace, který se dnes ve škole volky nevolky odehrává. Jednotliví účastníci skupiny se pak mohou stát i jakousi modelovou bezpečnou alternativou pro své kolegy.

Proto je nutno vycházet v počátku práce z individuality každého z účastníků. Předpokládáme však – zejména u učitelů s delší praxí – jistou „únavu“ způsobenou rolí toho, kdo „převážně dává, je odpovědný“ (Michalak, 2003), garantuje aktivity. Proto

---

<sup>20</sup> Specifickou pozornost ze strany vedoucích výcviku si zaslouží situace souběžné přítomnosti nadřízeného a podřízeného v téže skupině. To může samozřejmě v průběhu dlouhodobých aktivit nastat, ale vždy to vyžaduje zvýšenou pozornost a péči lektorů.

v úvodu kurzu preferujeme model lektorů – garantů, který dovoluje učitelům unaveným profesí, odpočinout si od své role a odžít si zlobení svých svěřenců.<sup>21</sup>

Postupně však předpokládáme předávání kompetencí lektorů směrem k frekventanům, např. v té podobě, že se vystřídají v roli garanta informačního nebo svolavatele výcvikového setkání nebo garanta kontaktů s ostatními před dalším setkáním. Zde je patrná filozofie postupného ustupování lektorů do pozadí. To je příznačné zejména pro „rozšiřující“ fázi skupiny. Frekventanti se tak připravují na model práce skupiny svépomocné a samořídící.

Podobně předpokládáme v úvodní fázi i nácvik zacházení s pravidly výcviku, resp. s časovými limity, s prací s důvěrnějšími údaji, s mírou aktivity apod. V počátcích výcviku je dán výchozí model pravidel lektory, následně se stává předmětem diskuse a vyjednávání ve skupině, posléze nové limity a úpravy vnášejí do procesu sami frekventanti.<sup>22</sup>

## **5.8 Další aspekty realizace výcviku**

### a) etická rovina

S ohledem na to, že se ve výcviku často pracuje s důvěrnými daty (ostatně i to je modelová situace pro učitele, který se často i nedobrovolně dostává k velmi důvěrným informacím ze světa svých žáků), je vhodné tuto situaci předem ošetřit nejlépe v několika úrovních. Pro členy výcviku je možno stanovit pravidla zacházení s informacemi ze skupiny (např. nepřenašení konkrétních osobních informací mimo výcvikovou skupinu). Pomůckou pro tuto rovinu může být také zachycení těchto klíčových pravidel ve formě konkrétního kontraktu, smlouvy o výcviku, včetně písemného vyjádření souhlasu

---

<sup>21</sup> Opakovaně si na kursech s učiteli všímáme toho, že oni sami často v roli frekventantů kurzů dělají to, co jim u jejich žáků vadí a ruší je v práci. Používání mobilních telefonů v průběhu cvičení uvádíme jen jako jeden příklad za mnohé jiné. Jakoby neustálý tlak na to, jak musí učitel za všech okolností obstát a nemůže téměř nikdy selhávat, akcentoval potřebu v nějaké podobě tento tlak uvolnit a vykompenzovat psychicky i fyzicky.

<sup>22</sup> Zde se odehrává i významný nácvik sociálních a vyjednávacích dovedností pro reálné školní situace, kdy si řada učitelů stěžuje např. na chování žáků a vidí v něm významný zdroj své profesní zátěže (Řehulka, Řehulková, 2004), zatímco žáci sami spíše nevědomky volají po vymezení přesných a srozumitelných limitů svého chování učitelem (Gillernová, 2008).

s pravidly. Obdobnou variantu souhlasu lze také nabídnout i škole, která vysílá svého pracovníka do výcviku.

#### b) podpora organizační ze strany školního managementu (ev. zřizovatele školy)

Představuje umožnění účasti pedagoga na výcviku a částečné zohlednění jeho výcvikové aktivity v pracovním úvazku. Škola může také různou formou organizačně přispívat k hladkému průběhu výcviku, ev. nabídnout své prostory ke konání výcvikových soustředění.

Pokud se touto formou podílí na výcviku více škol, není to velká zátěž a frekventantům kurzu to dovoluje poznat navzájem svá pracovní prostředí i částečně snížit náklady na výcvikové aktivity. Práce učitelů na sobě se tak stává legitimní součástí školního života a do jisté míry se tím i zviditelní pro druhé.

Učitel může tuto podporu vyvážit naopak svou účastí v některých preventivních aktivitách školy, kde může využít nově nabývaných a výcvikem rozvíjených kompetencí. Minimální vstřícnost pak představuje alespoň možnost reorganizace výuky v době pedagogova výcviku.

#### c) podpora materiální

Výcvik je úkol náročný na čas a na určité materiální investice, které při notoricky nevysoké úrovni učitelských platů, nejsou zanedbatelné. Zde je možno uvažovat o grantové podpoře nebo případných investicích do programů na podporu zdraví zaměstnanců apod.

#### d) místo konání

Výcviku rovněž přispívá k úspěšnosti dění vhodné místo, kde se aktivity uskutečňují. Při respektování základních parametrů vybavení prostorů pro výcvikové aktivity (viz Gillernová, Štětovská, 2001) doporučujeme zahájení výcviku na „neutrální“ půdě pokud možno mimo domovské pracoviště i bydliště účastníků kurzu.

V opačném případě je výcvikové dění narušováno jinými vymezenými činnostmi. Účastníci jsou zpravidla vytrhováni z dění neodkladnými pracovními nebo rodinnými úkoly a vytváření vztahové sítě ve skupině se zpomaluje. Místo, kde jsou všichni stejně „cizí“ naopak stmeluje skupinu a podporuje intenzitu i rychlost vytváření přirozené sociální sítě mezilidských vztahů ve výcvikové skupině.



## 5.9 Očekávané efekty výcviku

Realizace kurzu a její efekty je možno postihovat v několika rovinách:

1) Prevence profesní zátěže díky hlubšímu porozumění mechanismům jejího vzniku a včasnému zachycení signálů možného selhání jedince.

2) Minimalizace dopadů této zátěže jako důsledek vybavení učitelů praktickými dovednostmi a strukturovanými postupy z oblasti duševní hygieny a relaxace. Při dodržení individuálních preferencí a specifík jednotlivých učitelů je možnost výběru vhodné techniky pro daného jednotlivce garantována širokou nabídkou těchto technik ve výcviku a individualizací možnosti výběru optimálních postupů.

3) Redukce rizika vyhoření jako výstup z individuálně sestaveného plánu kompenzačních aktivit s využitím opěrné sítě kolegiálních a neformálních přátelských vztahů ve skupině.

4) Zefektivnění komunikačních vzorců a sociálně vztahových dovedností, zejména díky kvalifikované práci s bezpečnou a neohrožující zpětnou vazbou. Díky situacím, kdy takovou zpětnou vazbu zažívá učitel sám na sobě, je schopen ji častěji poskytovat i druhým, resp. žákům, jejich rodičům i svým kolegům.

5) Otevřenost k další práci na sobě daná pozitivní zkušeností z výcviku, zkušenost se zpětnou vazbou a s využitím záznamové techniky postupně odbourává obavu z tohoto druhu práce. Učitel tak může rozvíjet práci na sobě a na postupných změnách ve svých sociálních a komunikačních dovednostech snáze i mimo výcvikovou skupinu. Opět touto cestou také nabízí svým žákům model člověka ochotného průběžně pracovat na sobě, stále se učit nové věci.

6) Využití vlastních specifík a individuálních silných stránek. Tak jako se učitel snaží o individuální přístup ke svým svěřencům, může při lepším poznání sebe sama cíleněji pracovat se specifickými charakteristikami své osobnosti a rozvíjet své silné stránky v profesi.

7) Zdravá míra vztahovosti. Prostřednictvím zakotvení ve vztahové síti kolegů stává se postupně pedagog otevřenější vůči této rovině své práce. Zmapování hranice vlastní vztahovosti a bezpečná práce s nimi pak opět přispívají k prevenci předčasného profesního vyhoření. K dobré prevenci ostatně může vhodně přispět také inspirativní konfrontace pohledů pedagogů začínajících a zkušených (viz výše).

8) Otevřenost k dalším možným posunům v profesní roli učitele navozená díky práci s učitelovým zráním a opuštění mechanického modelu staticky neměnné role učitele. Reflektováním posunu akcentů v profesní roli a realističtější přístupem k vyhovění maximu oborové specializace se učitel stává otevřenějším k dalším změnám profesního zaměření a při jejich realizaci není ohrožován pocity nejistoty.

Domníváme se, že celkový přínos realizace kurzu ve směru jedince kompetentně pracujícího se svou osobou a vybaveného kvalitními sociálními dovednostmi je natolik efektivní, že se může vyplatit společnosti dokonce i v tak extrémní situaci, že by nakonec učitel svůj původní obor opustil. I poté bude totiž přinášet do libovolné profese dovednost efektivní komunikace a zralé vztahovosti i pozitivní návyky prevence zdravějšího životního stylu.

Jsme si ovšem vědomi i řady rizik a limitů tohoto druhu práce s lidmi, a proto klademe důraz na výběr osob do lektorského týmu, aby nedocházelo k „zjednodušené interaktivní práci bez dotahování roviny interpretací či manipulaci skupiny a jejích členů“ (Hermochová, 2006, s. 41).

### **5.9.1 Efektivita výcvikového programu a její zjišťování:**

Samostatným problémem pochopitelně zůstávají otázky spojené s měřením či kvantitativně laděným vyčíslením efektů takto koncipovaného výcviku. Otázky vztažené k efektivitě jakéhokoli výcviku se tedy dotýkají toho, zda „určité aktivity vedly k očekávaným důsledkům“ (Hermochová, 1988, s. 66). V našem programu jde zejména o rovinu zisků z výcviku, které jsou významné pro jeho účastníky. Rovněž však je třeba řešit přínos pro organizaci, která učitele vyslala (tedy pro školu) a pro jeho klienty (v tomto případě žáky a v širším smyslu i rodiče žáků, kteří zde zastupují rovinu veřejnou). Nepomíjíme ani efektivitu hodnocení pro lektory, kteří pak na základě získané zpětné vazby upravují program podle aktuálních potřeb frekventantů.

Nutnou podmínkou hodnocení efektivit je zejména hodnotící model, který směřuje k zjišťování účinků výcvikového programu na více úrovních, aby nedošlo k zavádějícímu zkreslení (viz též Kirkpatrick, 1998; Bramley, 1991; Sredl a Rothwell, 1987).

Odkazujeme zde na podobný problém řešený řadou autorů v otázce efektivity obdobných výcvikových postupů (Jarošová, 2001). Pokud jde o výzkumné metody, předpokládáme využití dotazníků a škál (kvantifikace efektů výcviku) a rozhovoru (kvalitativní pohled na situaci). Při ukončení výcviku plánujeme též zpracování „příběhu“ (narativní aspekt hodnocení) cesty výcvikem jednotlivými účastníky. Záznam pozorování dění ve skupině jednotlivými lektory tvoří nedílný doplněk obrazu. V závěru výcvikové fáze by mohla proběhnout modifikovaná varianta assesment centra provedená skupinou lektorů.

Předpokládaný model zjišťování efektivity výcviku vychází z uplatnění principů Q metodologie (srovnej též Pelikán, 1998) a kombinuje kvantitativní výzkumný design s kvalitativní analýzou. Získaná data složí mj. koordinátorovi výcviku k doladění programové skladby aktivit.

Předpokládané snímání dat se vztahuje k následujícím časovým obdobím:

- a) frekventanti – hodnotí při přihlášení se do výcviku, na počátku výcviku, vždy na začátku a konci týdenních bloků. Doplnkové hodnocení probíhá na závěr víkendových setkání a při ukončení výcviku
- b) vysílající instituce – hodnotí na počátku výcviku a při jeho ukončení. Pokud bude škola spolupracující, lze požádat rovněž o krátké zhodnocení katamnesticky po roce od ukončení, event. po třech letech.
- c) lektori – hodnotí po ukončení svého bloku. V závěru jednotlivé výcvikové fáze probíhá týmové hodnocení.

U všech zmíněných postupů, kde pracujeme s prožitkem, ovšem narážíme na stále se opakující problém průkaznosti měření i výběru použitých metod. Kvantitativní výzkumné metody poskytují rychlé výsledky, které implikují pocit tvrdých dat (už pro jejich elegantní numericky vyjadřovanou podobu). Poslední léta však postupně rehabilitují v rámci dlouhodobého metodologického diskurzu i metody kvalitativní, včetně nově objevované nosnosti a inspirujících zjištění v rámci uplatnění narativního přístupu. Ten může být naopak psychologicky výstižnější při uplatňování subjektivních popisů prožitku jednotlivce.

Aniž bychom tedy rezignovali na snahu po exaktním hodnocení efektů výcviku pro jednotlivce, skupinu i týmy, v nichž konkrétní frekventanti pracují, domníváme se, že

nejpovolanějším hodnotitelem efektivitu práce učitelů budou nakonec jejich klienti – žáci. Jen oni mohou naplno ocenit přínos, který jim poskytuje učitel rozvíjející své sociální dovednosti, znale pracující se svou osobností, učitel průvodce nesnadným a nepřehledným světem současné společnosti. Učitel, který svou ochotou učit se po celý svůj život – a to i od svých žáků – symbolizuje inspirující podobu učící se společnosti. Učitel, který svou chutí poznávat nové poskytuje svým žákům nosný sociální model otevřeného kritického myšlení. Učitel, který znalostí hranic možností svých i možností svých žáků poskytuje v současné společnosti model odpovědného vztahu k výkonu profese i pozitivní model péče o vlastní zdraví a kvalitu života. Učitel, který má kam se obrátit pro oporu a vytváří pro sebe i své svěřence adekvátní vztahovou síť sociální opory a bezpečné sociální klima, které umožňuje všem zúčastněným větší otevřenost k alternativním úhlům pohledu na svět a které činí z chyb legitimní nástroj dalšího učení a porozumění sobě i okolí a nikoli projev fatálního a nesmyslného selhání, jenž lze jen těžko napravovat.

Jsme si ovšem také vědomi toho, že plné ocenění výše zmíněných přínosů učitele, budou jeho žáci schopni poskytnout až po určitém čase. Domníváme se však, že přes snad zdánlivě nedostatečnou exaktnost tohoto pohledu, právě zde spočívá klíčový moment hodnocení efektivitu práce učitele na sobě samém.

## 6 Závěry

*Motto: Běžným omylem mnoha kritik, nepřátelských dnešní vědě, je představa, že věda znamená jistotu, neomylnost a celkově necitlivou objektivitu. Mnohem blíže pravdě by však bylo zjištění, že věda je založena na údivu, dobrodružství a naději.*

*C. Hislewood*

Při srovnávání situace učitelů základních škol u nás a v zahraničí nutně objevujeme některé spojující momenty. Postupně se proměňuje význam institucí jako je škola v životě postindustriální společnosti. V roztržitém světě nepočetných nukleárních rodin a snížené intenzity komunitního života se stává škola často jakýmsi nárazníkovým územím, které supluje některé složky života a zároveň se stává oblastí, která postihuje v pozici předsunutého „výzkumníka“ i následného „preventisty“ řadu nově se vynořujících společenských jevů (rizikových pak zvláště). Změny ve společnosti se přenášejí se zvláštní naléhavostí do světa školy. V této souvislosti je možno v odborné literatuře mnoha zemí opakovaně zaznamenat úvahy, které se týkají krize současné školy, třebaže jde spíše o výzvu k redefinování role a místa školy v životě společnosti.

Situace školy v České republice je pak o to komplikovanější, že naše společnost prochází v posledních dvou desetiletích řadou změn, které se odrážejí v situaci školy i v postavení vyučujících. Nepochybně nemohou zůstat bez dopadu na učitelskou profesi diskuse o základních cílech školy a snahy o proměny tradičního, spíše autoritativního přístupu k žákům směrem k jeho demokratizaci. Také výrazná změna výchovných stylů rodin (často vedoucí směrem k neujasněné liberalizaci výchovy) se postupně zrcadlí v nových akcentech a nárocích na roli školy v životě společnosti. Samozřejmě dopadá i do stylu, formy a cílů práce učitele. Tato kumulace obecnějších změn profese společně se změnami společenského uspořádání nutně vede k novému vymezení situace školy, její práce a jejího zaměření.

Předložená práce vychází z dlouholetých zkušeností z nejrůznějších pracovních aktivit s učiteli a je jakousi průběžnou diskusí nad novými trendy, které se postupně objevují v práci školy a učitele. Rovněž se pokoušíme zamyslet nad proměnami stávajících školních paradigmat. V tomto specifickém pojetí spočívají jak přednosti (souhrnný a zobecňující pohled na psychologickou problematiku učitelů a školy vůbec) tak i limity dané práce. Převážně esejistický přístup a uchopení stávajících problémů s sebou přináší na jedné straně riziko subjektivizujících pohledů, na druhé straně však nabízí i přednost uceleně pojatého vhledu do problematiky.

Specifická situace učitele v současné české škole tvoří těžiště dané práce, kde se zamýšlíme nad problematikou oné složité a „nemožné“ profese učitele. Zároveň však respektujeme posun těžiště práce současné školy směrem ke vztahovosti a komunikaci jako sdělování i sdílení. Z tohoto stavu pak plynou i specifické nároky na práci učitele se vztahy (sociální oporou), komunikací a zpětnou vazbou ve škole. Stávající situace ovlivňuje i nově pojímané profesní kompetence, které mohou výrazně ovlivňovat problematiku profesní zátěže učitele (s přihlédnutím k některým specifickým českých učitelů jako je menší míra stížností na profesi ve srovnání s Evropou, ale větší míra pochybností učitelů o sobě atp.).

V závěru práce pokoušíme o aplikační výstup – nabídku konkrétního východiska zde představuje koncept specifického výcviku pro učitele, který své účastníky vybavuje řadou pozitivních profesních kompetencí, ale zároveň je i otevřený vůči dalším proměnám profese a potřebám učitelů. Cíleně se zde pracuje také s rovinou profesní a skupinové sounáležitosti jako s významným mentálně hygienickým prvkem.

Pokus o zobecnění trendů, hledání spojitostí a obecných charakteristik vede ovšem k dílčímu odklonu od klasického modelu výzkumné práce s typickým kvantitativním designem tvrdých dat. V našem pojetí upřednostňujeme dílem spíše heuristické vytváření zobecňující mozaiky sdělení, která postihuje současnou situaci české školy a jejích učitelů na základně využití dílčích poznatků konkrétních výzkumů (včetně často opomíjené „šedé zóny“ skryté vědy, zde zastoupené zejména diplomovými pracemi a sborníky z tématicky spřízněných odborných setkání). Usilujeme tak o zachycení dopadů základních proměn v české škole, vědomi si rizika zkreslení, které je dáno časem a výběrem vzorku, i předností, které plynou z pokusu o zachycení současné

situace v konkrétních institucích a které představuje propojení dílčích dat z poslední doby.

Limity výcvikově koncipované části práce plynou zejména z toho, že navrhovaný program nebyl doposud realizován jako jednotný celek od pregraduální až po navazující postgraduální úroveň. Autorka má mnohaletou, ale v tomto smyslu pouze dílčí zkušenost. Jak s prací v pregraduálním vzdělávání učitelů, tak s kurzy s učiteli již zkušenými a s víceletou praxí. (Transverzální přístup – dílčí kurzy s učiteli různé délky praxe zde tedy doplňuje navrhovaný longitudinální model.)

Toto operativní řešení ovšem nebrání v konstatování, že učitelé sami velmi často pocítují potřebu dlouhodobé kultivace svých dovedností ve sféře komunikační či v oblasti rozvoje vlastního já (své osobnosti) a uvědomují si postupně stále narůstající důležitost osobnostních faktorů ve své práci. Někdy proto vyhledávají terapeuticky či komunikačně orientované výcviky nebo se ponořují do proudu tzv. zážitkové pedagogiky. Často se však s těmito aktivitami a jejich efekty míjejí, neboť kurzy a vzdělávací aktivity jsou nabízeny jaksi „zvenčí“, jako další úkol pro učitele-profesionála a mimo pole jeho praktické každodenní činnosti. Program navrhovaného výcviku staví zejména na opakujících se poznatcích různých výzkumů i na stávajících praktických zkušenostech českých učitelů a je otevřen směrem k možnosti nových naléhavých témat.

Předložená práce může být rovněž inspirací i v rovině polemiky pro další nosné momenty ve vzdělávání a profesní přípravě učitelů. Základní otázkou, kterou ovšem práce klade a zdůrazňuje zároveň a k jejímuž řešení vyzývá, je otázka, jak může učitel – jako představitel pomáhající profese – účinně pomáhat, pokud on sám i společnost neinvestují také do pomoci pro něho samého. A pomocí zde nemáme na mysli pouze rovinu kognitivní, ale i komunikační, vztahovou, prožitkovou a rovinu skutečného dlouhodobého osobnostního a profesního růstu.

## SHRNUTÍ

Práce se zamýšlí nad souvislostmi proměn společnosti a jejich dopady do života školy a profese učitele. Podrobně se zabývá souvislostmi změn v životě společnosti a jejich dopadem na instituce, resp. na instituci školy. Je diskutováno postupné oslabování pouhé vzdělávací funkce školy a posun její společenské odpovědnosti směrem ke společenským závazkům výchovným, resp. socializačním.

V důsledku uvedených změn pak autorka zaměřuje pozornost zejména na konkrétní situaci učitele, zejména na problematiku proměn jeho profesních činností. Práce se pokouší vymezit, co se objevuje v kompetencích učitele nového, co v současné dominuje v jeho práci. Klade si rovněž otázku, jaké nové nároky tato situace změn klade na profesní přípravu učitele.

S ohledem na stěžejní postavení práce se vztahy v současné základní škole se následující text zabývá komunikací jako oblastí, v níž se vztahovost ve škole realizuje především. Podrobně je pojednána problematika sociální opory, která je velmi významným činitelem v práci učitele. Na to navazují možné způsoby práce s bezpečnou zpětnou vazbou. Zde jako příklad slouží uvedení do metody videotréninku interakcí a aplikace bálintovských skupin do práce učitele.

V oblasti psychologických souvislostí a dopadu vztahové práce učitele se autorka zaměřuje na problematiku souvisejících zejména se zátěží v profesi učitele a na její vnímání učiteli samotnými.

Závěrečný výstup práce tvoří modelový projekt dlouhodobého výcviku specificky orientovaného na současné učitele v České republice. Text nabízí konkrétní model výcvikové práce po formální i obsahové stránce.



## SUMMARY

The thesis introduces a rather unusual continual discussion concerning the context of social changes and their impact on school life, pre-gradual preparation, and professional achievement of teachers.

The text surveys the connectedness between recent social changes and the development of professional institutions, especially schools. The author considers gradual weakening of primarily educational function of schools and their shift of social responsibility toward educative and socializing commitments.

As a consequence of such changes special attention is paid to current teachers' position and modifications of their professional activities. The author attempts to state new teachers' competences and highlights of their work. She asks what new demands can be observed in the course of teachers' professional preparation.

Regarding the key position of relationships at current schools, the text focuses on communication patterns at school, which are fulfilled via relationships. The author discusses social support problems in details as they represent a crucial factor of teachers' work. The text introduces various approaches to a safe feedback to teachers. Particular examples include methods of video- interaction guidance and Balint groups applied to teachers' work.

Regarding psychological applications and the emphasis on relationship aspects of teachers' work (see above) the author especially focuses on professional stress of teachers' work, and how teachers perceive it.

The final output of the thesis is a model project of a longitudinal training created for current teachers in the Czech Republic. The text introduces both formal and content aspects of such training.

## POUŽITÁ LITERATURA

- ADAIR, J. *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Management Press, 2000. 230 s. ISBN 80-8560-370-5.
- ADAMS, G. R. Social Competence During Adolescence: Social Sensitivity, Locus of Control, Empathy, and Peer Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 1983, roč. 12, č. 3, s. 203-211. ISSN 0047-2891.
- ATKINSON, R.C. - ATKINSON, R., C. - SMITH, E., E. - BEM, D., J.- NOLEN-HOEKSEMA, S. et al. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. 862 s. ISBN 80-85605-35-X.
- BAČOVÁ, V. Identita v sociální psychologii. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (Eds.) *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997, s. 210 – 234. ISBN 80-85866-20-X.
- BALCAR, K. Životní smysl a kvalita života. In PAYNE, J. et al. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005, s. 253 – 261. ISBN 80-7254-657-0.
- BAŠTECKÁ, B. – GOLDMANN, P. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. 436 s. ISBN 80-7178-550-4.
- BAŠTECKÝ, J. – ŠAVLÍK, J. – ŠIMEK, J. *Psychosomatická medicína*. Praha: Grada - Avicenum, 1993. 363 s. ISBN 80-6179-031-7.
- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: sociologické nakladatelství, 1995. 163 s. ISBN 80-85850-12-05.
- BAUMGARTNER, F. Sociálne poznávanie. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (Eds.) *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997, s. 98-124. ISBN 80-85866-20-X.
- BEAUFORTOVÁ, K. Videotréning interakcí: VTI. In MATOUŠEK, O. et al. *Metody řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s. 124-189. ISBN 80-7178-548-2.
- BEDRNOVÁ, E. *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Praha: Fortuna, 1999. 157 s. ISBN 80-7168-681-6.
- BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
- BENDL, S. *Školní kázeň: Metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.
- BENEŠ, P. – HOLADA, K. Utváření specifických profesionálních dovedností ve vysokoškolské přípravě učitelů chemie. In: *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha: ÚK OBIS PedF UK, 1986, s. 205-210.
- BERKMAN, L. F. – BRESLOW, L. *Health and ways of living: The Alameda county study*. New York: Oxford University Press, 1983. ISBN 10: 0195032160.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. Praha: Computer Press, 2000. 92 s. ISBN 80-7226-308-0.

BIDLOVÁ, E. – GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí. In *Pražské sociálně vědní studie/Prague Social Science Studies*, Psychologická řada, 2006. 24 s. ISSN 1801-5999.

BIDLOVÁ, E. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2005. 176 s. Vedoucí disertační práce I. Gillernová.

BJØRGEN, I. A. The miracle of learning: What makes it happen at the university? In RADFORD, J. (Ed.) *Talent, Teaching and Achievement*. London: Jessica Kingsey Publishers, 1991, s. 52-63. ISBN 1-85302-111-3.

*Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. MANSEAD, A. S. R.; HEWSTONE, M. (Eds.) Oxford: Blackwell Publishing, 1995. 694 s. ISBN 06-3120-289-7.

BLAHUTKOVÁ, M. – VACKOVÁ, H. – CACEK, J. Vliv časového stresu na zatížení Učitelů. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.) *Učitelé a zdraví IV*. Brno: Pavel Křepela, 2002, s. 75-79. ISBN 80-902653-9-4.

BLAŽKOVÁ, V. – MALÁ, P. Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. In ŘEHULKA, E. (Ed.) *Teachers and Health 6*. Brno: Paido, 2004, s. 121-126. ISBN 80-7315-093-X.

BLAŽKOVÁ, V. – ŠULCOVÁ, Z. – MALÁ, P. Decreasing Risk of Psychological Load in elementary School Teachers and Possibility of Risk Objectification. In ŘEHULKA, E. (Ed.) *School and health 21*. Brno: Paido, 2006, s. 475-482. ISBN 80-7315-119-7.

BLÍŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M. et al. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století. (Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Závěry akčního srovnávacího výzkumu.)* Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.

BRAMLEY, P. *Evaluating training*. London: McGraw-Hill, 1991. 144 s. ISBN 00-7707-331-2.

BRATSKÁ, M. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. Bratislava: Práca, 2001. 325 s. ISBN 80-7094-292-4.

BŘICHÁČEK, V. Československá psychologie – pohled do budoucnosti. *Československá Psychologie*, 1991, roč. 35, č. 1, s. 3–8. ISSN 0009-062 X.

BUČKOVÁ, S. *Učiteľ a jeho postavenie očami adolescentov a pubescentov*. Diplomová práce. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. Katedra psychologie, 2002. Vedoucí diplomové práce G. Herényiová.

BOURDONCLE, R.: La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 1993, 105, s.83-119. ISSN 0556-7807.

CALDERHEAD, J. Teacher as clinicians. In ANDERSON, L.W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon, 1995, s. 9-11. ISBN 0-08-042304-3.

CÍSAŘOVÁ, P. Člověk v nebezpečném světě. Rozhovor s představiteli SPS a ČMPS. *Psychologie dnes*. 2001, roč. 7, č. 11, s. 14-15. ISSN 1212-9607

- COHEN, S. – UNDERWOOD, L. G. – GOTTLIEB, B. H. (Eds.): *Social Support Measurement and Intervention*. New York: Oxford Univ. Press, 2000. 343 s. ISBN 01-9512-670-X.
- CUTRONA, C. E. – COLE, V. Optimizing Support in the Natural Network. In COHEN, S.; UNDERWOOD, L. G.; GOTTLIEB, B. H. (Eds.) *Social Support Measurement and Intervention*. New York: Hillsdale, 2000. s. 278-308. ISBN 01-9512-670 X.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DANIEL, J. Zátěž učitelů na různých stupních škol. In ŘEHULKA, E. (Ed.) *Učitelé a zdraví II*. Brno: Pavel Křepela, 1999, s. 55-60. ISBN 80-902653-7-5.
- DELAMONT, S. Teacher as artist. In ANDERSON, L. W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: New York, Tokio: Pergamon, 1995, s. 6-9. ISBN 0-08-042304-3.
- DE MARCO MILLER, L. – BRAY, M. *A Collegial Support Group Model of Professional Development: Teachers Texas*. 1998. Dostupné na internetu: <http://relax.itc.vanderbilt.edu/> [cit. 2005-02-02]
- LA PLANT, J. C. Collegial Support for Professional Development and School Improvement. *Theory into Practice*, 1986, roč. 25, č. 3, Developing Administrative Leadership s. 185-190. ISSN 0040-5841.
- Dětská práva*. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, 1991. 149 s.
- DOBROVOLSKÁ, M. Profesionální praktikum jako pokus o syntézu přípravy učitelů 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, 1996, roč. 5, č. 18/19, s. 66–67. ISSN 1211-4669.
- DOLL, B. – ZUCKER, S. – BREHM, K. *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environment for Learning*. New York, London: The Guilford Press, 2004. 166 s. ISBN 1-59385-001-8.
- DROTÁROVÁ, E. Efekt vyhoření u učitelů. In *Zborník príspevkov z Trenčianskych psychologických dní 1.-2. 7. 1999*. Bratislava: Ministerstvo obrany SR, 1999. s. 159-162.
- EGER, L. Řízení kvality a kultura školy. In *E-Pedagogium* [on-line], 2001 [cit. 1994-12-22], č. 1. Dostupné na internetu: <http://www.epedagog.upol.cz/eped1.2001/casopis>. ISSN 1213-7758.
- EPSTEIN, J. L. *School, Family and Community Partnership. (Preparing Educators and Improving Schools.)* Oxford: Westview Press, 2001. 680 s. ISBN 13:978-0-8133-8755-0.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press, 1994. 260 s. ISBN: 07-5070-330-X.
- ETZIONI, A. *European Glossary on Education: Teaching Staff*. Brussels: Eurydice, 2001. 628 s. ISBN 2-87116-304-9.

FABER, B. A. *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey Bass, 1991. 351 s. ISBN: 06-0821-633-X.

FIALOVÁ, I. – SCHNEIDEROVÁ, A. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.) *Učitelé a zdraví I*. Brno: P. Křepela, Brno, 1998, s. 55-63. ISBN 80-902653-0-8.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

FRIEDMAN, I. A. – FABER, B. A. Individual and socially reflected aspects of professional self-concept as predictors of teachers' burnout. *Journal of Educational Research*. 1992, roč. 38, č. 2, s. 28-35. ISSN 0022-0671.

GIBSON, S. – DEMBO, M. H. Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Education Psychology*, 1984, roč. 76, č. 4, s. 569-582. ISSN 0022-0663.

GILLERNOVÁ, I. *Edukační interakce dospělých a dětí*. Habilitační práce. Praha: Karolinum, 2008 – v tisku.

GILLERNOVÁ, I. Edukační interakce dospělých a dětí. In KRÁMSKÝ, D. et al. *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Katedra filosofie, 2007, s. 205-211. ISBN 978-80-86807-06-5.

GILLERNOVÁ, I. Změny rodičovských výchovných stylů a jejich rizika. In RYMEŠ, M.; Rotter, T. (Eds.) *Člověk a proměny současného světa – možnosti a rizika*. Sborník z VI. Česko-polské konference. Praha, Matfyzpress, 2006, s. 191-204. ISBN 80-86732-95-9.

GILLERNOVÁ, I. Základní charakteristiky interakce dospělých a dětí v rodinném a školním prostředí. In VALÍŠOVÁ, A.; BRATSKÁ, M.; ŚLIWERSKI, B. (Eds.) *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005, s. 185-198. ISBN 80-86642-43-7.

GILLERNOVÁ, I. Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele. In SVOBODA, M.; HUMPOLÍČEK, P.; HUMPOLÍČKOVÁ, J. (Eds.) *Sociální procesy a osobnost*. Sborník příspěvků z 6. ročníku konference 2003 (CD-ROM). Brno: Masarykova Univerzita. Filozofická fakulta. Psychologický ústav, 2003, s. 97-106. ISBN 80-86633-09-8.

GILLERNOVÁ, I. 2001. Konflikty a jejich zvládání. In KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada, 2001, s. 77-87. ISBN 80-247-0180-4.

GILLERNOVÁ, I. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998, s. 259-302. ISBN 80-7178-269-6.

GILLERNOVÁ, I. *Společné činnosti rodičů a dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 1990. 221 s. Vedoucí disertační práce J. Čáp.

GILLERNOVÁ, I. – HERMOCHOVÁ, S. – ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN, 1990. 109 s. ISBN 80-7066-039-2.

GILLERNOVÁ, I. – ŠTĚTOVSKÁ, I. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. Olomouc: Konvoj, 2003, s. 283-292. ISBN 80-7302-064-5.

GILLERNOVÁ, I. – ŠTĚTOVSKÁ, I. Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku. In KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, 2001, s. 23-31. ISBN 80-247-0180-4.

GRÁC, J. *Exemplifikácia. (Vzory a modely v živote človeka.)* Bratislava: Obzor, 1990. 423 s. ISBN 80-215-0097-2.

GRIFFITH, J. – STEPTOE, A. – CROPLEY, M. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 2003, roč. 69, č. 4, s. 517-531. ISSN 0007-0998.

HAPALA, D. Videozáznam ako pomôcka pri pedagogickej praxi. *Učební pomůcky ve škole a osvětě*, 1980/81, roč. 20, č. 1, s. 6-9.

HAVLÍNOVÁ, M. – KOLÁŘ, M. Is the Social Climate More Secure in Health Promoting Schools? A Comparative Research Study. In: Clift, S., Jensen, B.B. (Eds.): *The Health Promotion International Advance Evaluation and Practice*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005, s. 409-419. ISSN 8756-7547.

HAVLÍNOVÁ, M. – KOPŘIVA, P. – MAYER, I. – VILDOVÁ, Z. et al. (Eds.) *Program podpory zdraví ve škole. (Rukověť projektu zdravá škola.)* Praha: Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.

HAVLOVIČOVÁ, P. *Vplyv sebaúcty na subjektívnu pohodu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Filozofická fakulta. Katedra psychológie, 2005. 89 s. Vedoucí diplomové práce. M. Hrabovský.

HAYES, N. *Doing psychological research: gathering and analysing data*. Philadelphia: Open University Press, 1999. 406 s. ISBN 0-335-20379-5.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 80-247-1168-3.

HENING, C. – KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál 1996. 99 s. ISBN 80-7178-093-6.

HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada Publishing, 2006. 113 s. ISBN 80-247-1155-9.

HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik II: příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988. 138 s.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

HOLEČEK, V. Některé aspekty úspěšnosti učitele. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: ČAPV a Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1997, s. 198-203. ISBN 80-7043-216-0.

HOLEČEK, V. – JIŘINCOVÁ, B. – MIŇHOVÁ, J. Faktory ohrožení osobnosti učitele. In: ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.) *Učitelé a zdraví III*. Brno: Pavel Křepela, 2001, s. 51-57. ISBN 80-902653-7-5.

- HOLLINGWORTH, S. Teachers as researchers. In ANDERSON, L.W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, NewYork, Tokio: Pergamon, 1995, s. 16-20. ISBN 0-08-042304-3.
- HOPF, A. *Sociální pedagogika pro učitele. (Pomoc pro každý všední den ve škole.)* Praha: UK – Ped F, 2001. 181 s. ISBN 80-7290-053-6.
- HORÁK, F. Problémy využití videozáznamu v přípravě učitelů. In *Videozáznam ve výchově a vzdělávání*. Olomouc: KPÚ, 1998, s. 7-19.
- HOUSE, J. S. *Work stress and social support*. Reading: Addison-Welsey, 1981. ISBN 10: 0201031019.
- HOYLE, E. Teacher as professional. In ANDERSON, L. W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, NewYork, Tokio: Pergamon, 1995, s. 11-16. ISBN 0-08-042304-3.
- HOYLE, E. – JOHN, P. D. *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell, 1995. 178 s. ISBN 03-0432-917-7.
- HRABA, J. – LORENZ, F. O. – PECHAČOVÁ, Z. Age and Depression in the Post-Communist Czech Republic. *Research on Aging*. 1997, roč. 19, č. 4. s. 442-461. ISSN 0164-0275.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- HRABAL, V. 1988. Jaký jsem učitel? Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti. Praha: SPN, 1988. 156 s.
- International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* ANDERSON, L. W. (Ed.) 2. vydání, Oxford: NewYork, Tokio: Pergamon, 1995. 1254 s. ISBN 0-08-042304-3.
- JANOUEŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. 169 s. ISBN 978-80-247-1594-0.
- JANOUEŠEK, J. et al. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988. 192 s.
- JANOUEŠEK, J. *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda, 1984. 242 s.
- JAROŠOVÁ, E. Ověřování účinnosti sociálněpsychologického výcviku. In KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, 2001, s.191-204. ISBN 80-247-0180-4.
- JUNKOVÁ, V. Některé aspekty supervize v psychoterapii. Příspěvek k diskusi o současném stavu supervize v ČR. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2003. 156 s. Vedoucí diplomové práce A. Šimek.
- KABELE, J. Opora sociální. In PETRUSEK et al. *Velký sociologický slovník*. 2. díl. Praha: Karolinum, 1996. 747s. – 1627 s. ISBN 80-7184-310-5.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4.

- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KEBZA, V. Psychologické, behaviorální a sociální aspekty prevence KVO: hlavní výzkumné a intervenční aktivity v ČR po roce 1990. In KOUKOLA, B.; MAREŠ, J. (Eds.) *Psychologie zdraví a kvalita života*. (Sborník přednášek.) Brno: MSD, 2008 (v tisku).
- KEBZA, V. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: Academia, 2005. 264 s. ISBN 80-200-1307-5.
- KEMÉNY, M. E. The psychobiology of stress. *Current Directions in Psychological Science*. 2003, 12, s. 124-129. ISSN 0963 -7214.
- KIRKPATRICK, D. L. *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 1998. 379 s. ISBN: 15-7675-348-4.
- KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Praha: Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.
- KOHNNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. PedF UK, 2004. 181 s. ISBN 80-7290-148-6.
- KOLBANOV, V. Rol direktora školy v valeologičeskem obespečenii obrazovatel'nogo processa. In ŘEHULKA, E. *Učitelé a zdraví III*. Brno: P. Křepela, Brno, 2001, s. 179-187. ISBN 80-902653-7-5.
- KONDÁŠ, O. *Klinická psychológia*. Martin: Osveta, 1980. 393 s.
- KOŤA, J. Učitelství jako povolání. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (Eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 15-26. ISBN 978-80-247-1734-0.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Negativní sociální projevy. In MAREŠ, J. et al. (Ed.) *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002a, s.64-68. ISBN 80-862225-25-9.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální opora v intervenčních programech. *Československá Psychologie*, 2002b, roč. 46, č. 4, s. 340-346. ISSN 0009-062X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 280-292 s. ISBN 80-7178-551-2.
- KYSELOVIČOVÁ, A. *Syndrom vyhoření v kontextu učitelské profese*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2003. 125 s. Vedoucí diplomové práce T. Hrachovinová.
- LANGOVÁ, M. – KODÝM, M. et al. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele: celostátní vasokoškolská příručka pro studující pedagogických a filozofických fakult*. Praha: Academia, 1987. 139 s.



LAIREITER, A. R. – BAUMAN, U. – PERKONINGG, A. – HIMMELBAUER, S. Social support resources in interpersonal relationships (social networks) during stressful life conditions: result from two pilot studies. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. 1997, roč. 47, č. 1, s. 123 – 128. ISSN 1162-9088.

LAŠTŮVKOVÁ, Z. *Videotrénink interakcí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 1996. 94 s. Vedoucí diplomové práce S. Hermochová.

LAWSON, E. – PRICE, C. *The psychology of change management*. The McKinsey Quarterly, Special Edition: Organization, 2003. Dostupné na internetu: [http://www.mckinseyquarterly.com/article\\_abstract.aspx?ar=1316&L2=18&L3=27](http://www.mckinseyquarterly.com/article_abstract.aspx?ar=1316&L2=18&L3=27)

LU, L. Social support, reciprocity and well-being. *Journal of Social Psychology*, 1997, roč. 137, č. 5, s. 618-628. ISSN 0022-4545.

MACEK, P. – LACINOVÁ, L. (Eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006. 196 s. ISBN 80-7364-034-1.

MACEK, P. Adolescents, Trust in a Teacher and Relation to School. In ŘEHULKA, E. (Ed.) *Teachers and Health 6*. Brno: Paido, 2004, s. 51-60. ISBN 80-7315-093-X.

MACHAČ, M. – MACHAČOVÁ, H. *Psychické rezervy výkonnosti. Stres. Hypnosugesce. Autoregulace*. Praha: Karolinum, 1991. 125 s. ISBN 80-7066-485-1.

MACHAČ, M. – MACHAČOVÁ, H. - HOSKOVEC, J. *Emoce a výkonnost*. Praha: SPN, 1988. 283 s.

MACHAČOVÁ, H. *Behavioural prevention of stress*. Praha: Karolinum, 1999. 190 s. ISBN 80-7184-821-2.

MACHAČOVÁ, H. Stres, rekuperence a kontrola stresu. *Československá Psychologie*, 1997, roč. 41, č. 2, s.139-146. ISSN 0009-062 X.

MAREŠ, J. Individualizované zjišťování kvality života In KOUKOLA, B. – MAREŠ, J. (Eds.) *Psychologie zdraví a kvalita života*. (Sborník přednášek.) Brno: MSD, 2008 (v tisku).

MAREŠ, J. et al. *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus 2003. 250 s. ISBN 80-862225-47-1.

MAREŠ, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002. 188 s. ISBN 80-862225-25-9.

MAREŠ, J. et al. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus, 2001, 150 s. ISBN 80-862225-19-4.

MAREŠ, J. et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

MASLACH, C. Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 1978, roč. 36, č. 2, str. 56-58. ISSN 0033-3816.

- McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 1973, roč. 28, s. 1-14. ISSN 0003-066X.
- MÍČIENKA, M. – JIRÁK, J. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4.
- MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SPN, 1988. 230 s.
- MICHALAK, J. M. *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2003. 343 s. ISBN 83-87925-601-8.
- MLČÁK, Z. Psychická zátěž učitelů a sociálně suportivní chování ředitele školy. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.) *Učitelé a zdraví 4*. Brno: Pavel Křepela, 2002, s. 27-38. ISBN 80-902653-9-4.
- MORGENSTERNOVÁ, M. – ŠULOVÁ, L. et al. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
- MUSIL, J. V. *Speciální psychologie 2. Pedagogicko psychologické kompetence učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 294 s. ISBN 80-244-0008-1.
- NAKONEČNÝ, M. Motivace pracovního jednání a její řízení. Praha: Management Press, 1992. 258 s. ISBN 80-85603-01-2.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- NEZVALOVÁ, D. Kompetence ředitele školy. In *E-Pedagogium* [on-line], 2003, roč.3, č. 1, [cit. 2006-06-06] Dostupné na internetu: <http://www.epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm>. ISSN 1213-7758.
- NOTOVÁ, P. – SCHREINEROVÁ, Z. – SCHROMEKOVÁ E. - BASS, K. - FABIÁN, J. Kvalita života po transplantaci srdce – psychosociální aspekty. *Lékařské listy*, 1997, roč. 98, s 248-283. ISSN 0044-1996.
- ODEHNAL, J. Socializace lidského jedince. In: JANOUSEK, J. et al. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988, s. 131-153.
- ODEHNAL, J. – SEVEROVÁ, M. *Obsah, struktura a psychické řízení lidské činnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 1986. 383 s.
- OECD: *Education at a Glance: OECD Indicators*. 520 s. Paris: Autor, 2001. ISBN 92-6401-191-9.
- OPELKA, S. *Syndrom burnout a engagement ve vztahu k učitelské profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2005. 136 s. Vedoucí diplomové práce T. Hrachovinová.
- PARILLA, A. – HERNANDEZ, E. - MURILLO, P. Developing a share approach to support: A support group case. *European Journal of Special Needs Education*, 1997, roč. 12, č. 3, s. 209-224. ISSN 0885-6257.

PARIS, S. G. Classroom applications of research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 2001, roč. 36, č. 3, s. 89-96. ISSN 0046-1520.

PAULÍK, K. Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In ŘEHULKA, E. (Ed.) *Teachers and Health 6*. Brno: Paido, 2004, s. 71-90. ISBN 80-7315-093-X.

PAULÍK, K. Některé psychologické faktory pracovní spokojenosti učitelů. In ŘEHULKA, E; ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.) *Učitelé a zdraví IV*. Brno: Pavel Křepela, 2002, s. 15-25. ISBN 80-902653-9-4.

PAULÍK, K. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 1999. 135 s. ISBN 80-7042-550-4.

PAUKNEROVÁ, D. Rozdíly ve stylu vedení mezi muži a ženami v procesu globalizace. In RIEGEL, K. et al. *Vybrané psychologické problémy globalizace a transformace*. Praha: Agora, 2001. 137 s. ISBN 80-902945-2-9.

PAYNE, J. et al. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005. 630 s. ISBN 80-7254-657-0.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 1996. 44 s. ISBN 80-86039-01-3.

PROKOP, J. Proměny profese polských učitelů se zaměřením na vzdělávací programy (reforma, trendy, inspirace). *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 1, s. 125-138. ISSN 1335-1982.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PUPALA, B. *O narcise vo výchove*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis: Veda, 2004. 93 s. ISBN 80-2240-824-7.

#### RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY:

SMOLÍKOVÁ, K. et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

JEŘÁBEK, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 100 s. ISBN 80-87000-11-3.

RAVEN, J. - STEPHENSON, J. (Eds.). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang, 2001. 535 s. ISBN 10: 0820451649.

REDERSDORFF, S. – MARTINOT, D. Impact des comparaisons ascendantes et descendantes sur l'estime de soi: importance de l'identité mise en jeu. *L'année psychologique*, 2003, roč. 104, č. 3, s. 411-444. ISSN 0003-5033.

RICE, P. L. *Stress and Health*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company, 1999. 316 s. ISBN 0-534-26502-2.

ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J. *Sloboda učit' sa*. Modra: Persona, 1998. 431 s. ISBN 80-96798-00-6.

ROGERS, C. R. – SMITH, M. D. – COLEMAN, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: the relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 1978, roč. 70, č. 1, 122-136. ISSN 0022-0663.

ROHMERT, W. Problems in determining rest allowances. Part 1: Use of modern methods to evaluate stress and strain in static muscular work. *Applied Ergonomics*, 1973, č. 4, s. 91 – 95. ISSN 0003-6870.

RYBÁŘOVÁ, M. – PEČENKOVÁ, J. Kvalita sociální opory rodičů dětí s onkologickým onemocněním. In MAREŠ, J. et al. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002, s. 145-150. ISBN 80-862225-25-9.

RYMEŠ, M. Osobnost a práce. In ŠTIKAR, J.; RYMEŠ, M.; RIEGEL, K.; HOSKOVEC, J. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 1996, s. 82–122. ISBN 80-7184-091-2.

ŘEHULKA, E. – ŘEHULKOVÁ, O. Strategie zvládání stresu u učitelek základních škol. In ŘEHULKA, E. (Ed.) *Teachers and Health 6*. Brno: Paido, 2004, s. 223-238. ISBN 80-7315-093-X.

ŘEHULKA, E. – ŘEHULKOVÁ, O. Učitelky a učitelé. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. *Učitelé a zdraví 3*. Brno: Pavel Křepela, 2001, s. 143-152. ISBN 80-902653-7-5.

ŘEHULKA, E. – ŘEHULKOVÁ, O. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.) *Učitelé a zdraví I*. Brno: P. Křepela, 1998, s. 99-104. ISBN 80-902653-0-8.

SADKER, M. P., SADKER, D. M. *Teachers, Schools and Society*. New York: McGraw-Hill, 1991. ISBN 0-07-054440-9.

SHIPPMMANN, J. S. - ASH, R. A. - BATTISTA, M. et al. The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 2000, roč. 53, s. 703-740. ISSN 0031-5826.

SCHMIEDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-312-9.

SCHMITZ, G. S. *Zur Struktur und Dynamik der elbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktorgegen Belastung und Burnout?* Dizertační práce. Berlin: Freie Universität Berlin, 2000. 246 s.

- SCHONFELD, I. S. Stress in 1st-year women teachers: The context of social support and coping. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 2001, roč. 27, č. 2, s. 133. ISSN 87567547.
- SCHWARZER, R. Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. Unterrichtswissenschaft. *Zeitschrift für Lernforschung. Themenheft „Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform“*, 1998, č. 2, s. 158-172. ISSN 340-4099.
- SCHWARZER, R. – LEPPIN, A. Social support and health: A theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationship*, 1991, roč. 8, č. 2, s. 99-127. ISSN 0265-4075.
- SKALNÍKOVÁ, M. *Sociální opora v profesi učitele a ředitele základní školy jako protektivní faktor zvládání zátěže*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2005. 136 s. Vedoucí rigorózní práce I. Štětůvská.
- SLÁVIK, M. (2000): Stres a súčasnosť. In Zvládanie psychickej záťaže a stresu. Zborník príspevkov z Trenčianskych psychologických dní 1.-2. 7. 1999. Bratislava: Ministerstvo obrany SR, 2000, s. 13-15.
- SMÉKAL, V. *Sociální kompetence: sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení*. Brno: Psychologický ústav Filozofické fakulty FF MU, 1995. 181 s.
- SPAULDING, Ch. L. *Motivation in the Classroom*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1992. 247 s. ISBN 0-07-059927-0.
- SPIPKOVÁ, V. et al. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SREDL, H. J. – ROTHWELL, W. J. *The ASTD reference guide to professional training roles & competencies*. Amherst, Massachusetts, HRD Press, Inc. 1987. 312 s. ISBN 03-9455-405-1.
- STANLEY, T. L. Stress manager for high achievers. *Supervision*. 2004, 3, s. 3–5. ISSN 0039-5854.
- Stručný slovník pedagogický*. KLIKA, J. a SOKOL, J. (Ed.). Praha: Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách, 1909. Díl V. 612 s.
- STÝBLO, J. *Moderní personalistika: trendy, inspirace, výzvy*. Praha: Grada Publishing, 1998. 139 s. ISBN 80-7169-616-1.
- SYŘIŠTĚ, I. Koncept profesionality učitele na základě jeho pojetí v médiích. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 2. díl. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2001. s. 62-65. ISBN 80-7290-059-5.
- ŠILHANOVÁ, I. *Psychologické problémy odchodu ze zaměstnání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra andragogiky a personálního řízení, 2000. 115 s. Vedoucí diplomové práce I. Šnýdrová.
- ŠIMEK, A. Supervize v české republice. In ŠIMEK, A. (Ed.) *Supervize – kazuistiky*. Praha: Triton, 2004, s. 9-26. ISBN 80-7254-496-9.

*Škola jako místo setkávání.* Konference na katedře psychologie FF UK 14.4.2008. (Akreditace MŠMT 3555/2008-25-87 ze dne 22. 1. 2008.)

*Školství na křižovatce.* Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1997 – 1998. Praha: MŠMT s Ústavem pro informace ve vzdělávání, 1998. 284 s. ISBN 80-211-0305-1.

ŠMAHEL, D. *Internet stále ne pro všechny?* [23.5.2006 6:35] Dostupné na internetu: <http://www.lupa.cz/clanky/internet/internet-v-cr-stále-ne-pro-vsechny/>

ŠOLCOVÁ, I. Celkové pracovní zatížení české populace. *Československá psychologie*, 1997, roč. 41, č. 2, s. 157-162. ISSN 0009-062X.

ŠOLCOVÁ, I. – KEBZA, V. Lícová strana vyhoření. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOV8, O. (Eds.) *Učitelé a zdraví IV*. Brno: Pavel Křepela, 2002, s. 125-128. ISBN 80-902653-9-4.

ŠOLCOVÁ, I. – KEBZA, V. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 1999, roč. 43, č. 1, s. 19-38. ISSN 0009-062X.

ŠOLCOVÁ, I. Moderující role pohybové aktivity ve vztahu stres – zdraví. *Československá psychologie*, 1994, roč. 38, č. 4, s. 300-308. ISSN 0009-062X.

ŠTECH, S. et al. *Stát se učitelem: výzkumná zpráva.* Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 1994. 296 s.

ŠTECH, S. Psychika a společnost. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997, s. 23-50. ISBN 80-85866-20-X.

ŠTECH, S. Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou. In *Transmise kultury a škola. Sborník.* Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách. Praha: CEFRES, 1998, s. 103-114. ISBN 80-902196-6-7.

ŠTĚTOVSKÁ, I.: Hodnocení učitele očima M. Bálinta. In DOLEŽALOVÁ, J.; VRABCOVÁ, D.; SVATOŠ, T. (Eds.) *Hodnocení v práci učitele: Psychodidaktické a etické souvislosti.* Sborník z celostátní didaktické konference. Hradec Králové: Gaudeamus UHK, 2007a, s. 180–183. ISBN 978-80-7041-010-3.

ŠTĚTOVSKÁ, I.: *Balint group – psychological support of teachers.* In. X th European Congress of Psychology 3–6 July 2007, 2007b. (CD-ROM sborník.) ISBN 978-80-70064-017-3.

ŠTĚTOVSKÁ, I.: Bálintovská skupina – bezpečná supervize pro učitele. *Rodina a škola*, 2007c, roč. 54, č. 4, s. 28-29. ISSN 0035-7766.

ŠTĚTOVSKÁ, I.: Nosím si práci domů. Co s tím? *Rodina a škola*, 2007d, roč. 54, č. 3, s.16-17. ISSN 0035-7766.

ŠTĚTOVSKÁ, I.: Moje práva, tvoje povinnosti – o relativizaci autority nejen ve škole. In VALIŠOVÁ, A.; BRATSKÁ, M.; SLIWERSKI, B.(Eds.) *Relativizace autority a její dopady na mládež.* Praha: ISV, 2005, s. 244-249. ISBN 80-86642-43-7.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Změny v roli učitele – nové akcenty v přípravě pro profesi. In: *Pedagogická orientace*, 2004a, roč. 15, č. 2, s. 12-17. ISSN 1211-4669.

ŠTĚTOVSKÁ, I. Šikana jako tabu? In KOLÁŘ, M. (Ed.) *Školní šikanování*. Praha: Společenství proti šikaně, 2004b, s. 59-61. ISBN 80-239-2994-1.

ŠTĚTOVSKÁ, I.: Učitel – samota uprostřed vztahů. In PEŠKOVÁ, J.; PRŮKA, M. et al. (Eds.). *Hledání souřadnic společného světa. Filozofie pro každý den*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004c, s. 344–356. ISBN 80-86432-91-2.

ŠTĚTOVSKÁ, I.: Zkušenosti s využitím prvků balintovské skupiny ve vzdělávání učitelů – mentálně hygienické aspekty sociální opory. In WALTEROVÁ, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. (Sborník z celostátní konference, 2. díl.) Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2001, s. 201-204. ISBN 80-7290-059-5.

ŠTĚTOVSKÁ, I. – SKALNÍKOVÁ, M. Deputy headmaster - A specific social support of headmaster In ŘEHULKA, E.(Ed.) *School and health 21*. Brno: Paido, 2006, s. 395-416. ISBN 80-7315-119-7.

ŠTĚTOVSKÁ, I. – SKALNÍKOVÁ, M.: Sociální opora v kontextu proměn role učitele. In VALIŠOVÁ, A.; RYMEŠ, M.; RIEGEL, K. (Eds.) *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV*. Praha: Matfyzpress, 2004, s. 105-119. ISBN 80-86732-35-5.

ŠTIKAR, J. Práce a její podmínky. In ŠTIKAR, J.; RYMEŠ, M.; RIEGEL, K.; HOSKOVEC, J. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 1996, s. 44-81. ISBN 80-7184-091-2.

ŠULOVÁ, L. Člověk v rodině. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I., (Ed.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998, s. 303-342. ISBN 80-7178-269-6.

ŠVEC, V. Kvalitativní přístup k výzkumu pedagogických znalostí. In MIOVSKÝ, M.; ČERMÁK, I.; CHRZ, V. (Eds.) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV: vybrané aspekty teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2005. s. 202-236. ISBN 80-2441-159-8.

ŠVEC, V. et al. *Cesty k učitelské profesi utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-05931-70-2.

ŠVEC, V. 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova Univerzita, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

TAP, P. Zvládání krizových situací a personalizace. *Psychologie dnes*, 2001, roč. 7, č. 11, s. 28-30. ISSN 1212-9607.

THOITS, P. A. Stress, coping and social support processes. where are we? What next? *Journal of Health Social Behavior*, 1995, Extra Issue, s. 53-79. ISSN 1194-9227.

TOKÁROVÁ, A. Globalizácia a jej sociálny rozmer. In Sociálna práca – lidská práva – vzdelávanie dospelých. Sborník z konferencie FF PU. Prešov: FF PU, 1999, str. 102-117.

VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

- VALIŠOVÁ, A. – ŠTĚTOVSKÁ, I. Mýtus ideálního učitele – předsudky a realita. In VALIŠOVÁ, A. et al. (Eds.) *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004, s. 132137. ISBN 80-246-0914-2.
- VAN DER POMPE, G. - DE HEUS, P. Work stress, social support, and strains among male and female managers. *Anxiety, Stress and Coping*, <http://www.informaworld.com/smpp/99240142-2274169/title~content=t713454398~db=all~tab=issueslist~branches=6> - v6 1993, roč. 6, č. 3, s. 215-229. ISSN 1061-5806.
- VAŠINA, B. Osobnostní vlastnosti a copingové strategie. In ŘEHULKA, E. (Ed.) *Učitelé a zdraví IV*. Brno: Pavel Křepela, 2002, s. 39-52. ISBN 80-902653-7-5.
- VAŠINA, B. Konfliktní role a role nejistoty jako zdroj pracovní zátěže učitelů a některé charakteristiky práce. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.) *Učitelé a zdraví II*. Brno: Pavel Křepela, 1999, s. 43-56. ISBN 80-902653-0-8.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. 812 s. ISBN 80-7184-311-3
- VOGELVANG, B.O. Hometraining . In *Handboek kinderen en adolescenten* Amsterdam, 1995, s. 1-15. ISBN 90-6502-627-4.
- VYSKOČILOVÁ, E. et al. (Eds.) *Dovednostní model učitelovy profese*. Sborník. Praha: PedF UK, 1986. 388 s.
- VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. (Eds.) *Sociální psychologie. 2. přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WEINERT, F. E. Concept of Competence. In RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Eds.) *A Conceptual Clarifikation. Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2001.
- WELS, P. M. A. Videohometraining: Een pedagogische hulpverleningsmethode voor gezinnen. *Kind en Adolescent*, 1995, roč.16, č. 2, s.155-169. ISSN 0167-2436.
- WELS, P. M. A. Video-hometraining. In *Handboek kinderen en adolescenten*. Amsterdam. VHT, 1994, roč. 23, s. 1-14. ISBN 90-6502-627-4.
- WENTZEL, K. R. – WATKINS, D. E. Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. In *School Psychology Review*, 2002, roč. 31, č. 3, s.366. ISSN 0279-6015
- ZÁKON o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Praha: newsletter, MŠMT ČR, 2005. 64 s. ISBN 80-7350-052-3.
- ZAORÁLKOVÁ, M. *Místo psychologie v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2000. 85 s. Vedoucí diplomové práce I.Gillernová.



ZVARDOŇOVÁ, I. *Medzipohlavné rozdiely v pôsobení stresu*. Bratislava: Univerzity Komenského. Filozofická fakulta. Katedra psychológie, 2005. 91s. Vedoucí diplomové práce M. Schraggeová.

ŽIAKOVÁ, E. – ŠKULINKOVÁ, M. Pozícia kvalifikovanej psychologickej pomoci v sieti sociálnej podpory dlhodobo chorých pacientov. *Lekársky obzor*, 2002, roč. 51, č. 1, s. 4-8. ISSN 0457-4214.